



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Álvaro Alberto de Carvalho Teixeira

Dinâmicas Identitárias Docentes em Contextos de Globalização.

Álvaro Alberto de Carvalho Teixeira **Dinâmicas Identitárias Docentes em Contextos de Globalização.**

UMinho | 2010

Outubro de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Álvaro Alberto de Carvalho Teixeira

Dinâmicas Identitárias Docentes em Contextos de Globalização.

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Assunção Flores

Outubro de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Álvaro Alberto de Carvalho Teixeira

Endereço electrónico: ateixeira9@gmail.com

Telemóvel: 969600772

Título da Dissertação: **Dinâmicas Identitárias Docentes em Contextos de Globalização.**

Orientadora: **Doutora Maria Assunção Flores**

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação.
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular.

É AUTORIZADA A CONSULTA DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho: ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Um texto, por muito simples que seja, acaba por ser sempre influenciado pelo trabalho de algumas pessoas e este não é excepção à regra.

À **Doutora Maria Assunção Flores**, orientadora desta dissertação, um agradecimento muito especial pela sua dedicação, disponibilidade e incentivo prestado ao longo deste percurso. O superior e sábio aconselhamento em todas as fases da pesquisa em muito contribuiu para o desbravar do caminho a percorrer e para o aumento dos índices de segurança e confiança imprescindíveis à realização de uma tarefa naturalmente solitária.

Para a professora Doutora Maria Assunção Flores, o meu mais sincero reconhecimento.

Ao **Professor Doutor José Augusto Pacheco**, coordenador do Mestrado em Desenvolvimento Curricular, pelas suas simples mas verdadeiras simpatia e amizade e por ter proporcionado as condições necessárias para a realização deste trabalho.

A todos os Professores deste Curso de Mestrado, pelos preciosos contributos científicos e pelas oportunidades de fecunda reflexão proporcionadas.

Aos meus colegas de Mestrado que me acompanharam nesta etapa.

Aos meus colegas que participaram entusiástica e amistosamente nas entrevistas.

A todos quero registar uma palavra de sincero reconhecimento pelo precioso contributo prestado na minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

À **Instituição – Universidade do Minho** pela criação de condições para a construção de uma adequada formação na área das Ciências da Educação, nomeadamente nas questões que se prendem com as *démarches* de investigação.

Quero também lembrar com especial ternura, meu filho Tiago, apesar dos seus verdes anos, soube compreender a minha ausência e estimular o meu trabalho.

RESUMO

Esta dissertação procura explorar as representações e experiências de um conjunto de professores, tentando compreender os seus referenciais de sentido e de identidade inseridos em diferentes contextos marcados pela globalização. Acreditando que a construção da identidade profissional é fortemente condicionada pela especificidade dos contextos em que actuamos, incidimos o nosso estudo nos processos identitários de um grupo de professores, do ensino público, de uma escola secundária do norte do país. Participaram, nesta investigação, nove docentes, de diversos níveis etários e distintas áreas curriculares que, num dado momento da sua vida, decidiram enveredar pelos “*caminhos do ensino*”, construindo aí, os seus percursos profissionais e identitários.

No que concerne à metodologia utilizada, optámos por uma abordagem que se enquadra no paradigma qualitativo de investigação, utilizando a modalidade de entrevista semi-estruturada, mediante um registo exploratório de índole descritiva. A análise das entrevistas foi sujeita a um processo de categorização emergente, tendo como base um conjunto de dimensões definidas *à priori*.

Os resultados desta investigação permitem-nos dizer que os diversos contextos em que os professores trabalham são decisivos na forma como estão na profissão e constroem a sua identidade profissional. Os professores acreditam que, não obstante dificuldades e tarefas que têm vindo a aumentar a complexidade do papel que desempenham na escola, a par de constrangimentos a nível de tempo e de recursos, vale a pena continuar a assumir um compromisso com os alunos e o ensino em geral.

Conscientes de que a identidade profissional é única e particular e, por isso, profundamente idiossincrática, estes professores apresentam percepções e experiências semelhantes entre si que nos permitem falar de identidades marcadas por traços que se cruzam. Os participantes neste estudo definem-se como profissionais atentos e dedicados não só relativamente a questões de natureza profissional mas também a todo um conjunto de aspectos relacionados com o bem-estar social, físico e emocional dos seus alunos, dando especial ênfase à sua formação integral enquanto indivíduos.

Concluimos que a docência é uma profissão com uma forte componente emocional e afectiva, apesar de nem sempre os professores sentirem o seu trabalho suficientemente reconhecido socialmente. Foi nossa intenção realizar uma pesquisa exploratória, preservando a subjectividade inerente às reflexões dos professores entrevistados, deixando algumas pistas de análise para eventuais estudos subsequentes.

ABSTRACT

This dissertation tries to explore the representations and experiences of a group of teachers trying to understand their frame of meaning and identity related to the different contexts marked by globalization. Believing that the construction of the professional identity is strongly conditioned by the specificity of the environment in which we act, in this study attention was given to the identification process of a group of teachers teaching in a state school, a secondary school in the north of the country. Nine teachers participated in the study, coming from different ages and teaching different subjects. All of them have decided at certain time in their life to teach, building their professional and identity paths. In regard to the methodology, a qualitative approach was chosen, using semi-structured interviews, in an exploratory way. Data were analyzed according to a process of emerging categorization having as frame of reference a group of dimensions established beforehand (a priori).

The results of this investigation suggest that the different contexts in which teachers work are crucial in the ways in which they face their jobs and build their professional identity. Teachers believe that, in spite of the difficulties and tasks that have been increasing and the complexity of the role they have at school, and also the difficulties they face in terms of time and resources, they maintain their commitment with students and teaching in general.

Having in mind that the professional identity is unique and therefore profoundly idiosyncratic, these teachers show similar perceptions and experiences that make us talk about identities marked by traits that mix the participants in this study. They define themselves as attentive and committed professionals not only in terms of professional subjects but also in a whole group of aspects related to the social and physical well-being of their students, giving much emphasis to their development as individuals.

We concluded that teaching is a job that has a strong emotional and affective component, although teachers feel that their work is not always socially recognized as it should be. Our intention was to undertake an exploratory research preserving the subjectivity inherent in the reflections of the interviewed teachers, identifying some recommendations for further research.

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	IV
Abstract	V
Índice de Quadros	VIII
Índice de Anexos	IX

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I – A PROFISSÃO DOCENTE E OS DESAFIOS

ACTUAIS: QUE IDENTIDADE (S) PROFISSIONAL (AIS)?	19
--	-----------

1.1. As Funções da Escola Face às Expectativas e Exigências Sociais	20
---	----

1.2. O Trabalho das Escolas e dos Professores na Actualidade.....	27
---	----

1.2.1. Concepções de Profissionalismo Docente	36
---	----

1.2.2. Formação, Desenvolvimento Profissional e Mudança	41
---	----

1.3. Ser Professor Hoje: Identidades dos Professores em Contextos (s) de	
--	--

Globalização.....	45
-------------------	----

1.3.1. O Conceito de Identidade	50
---------------------------------------	----

1.3.2. Identidade Pessoal e Identidade Social	52
---	----

1.3.3. Identidade Profissional Docente: Natureza e Dimensões	55
--	----

1.3.4. A Construção do Processo Identitário: Identidade ou	
--	--

Identidades?.....	64
-------------------	----

1.3.5. Percurso Profissional e Contexto de Trabalho: Elementos do Processo	
Identitário	73

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO77

2.1. Natureza do Estudo e Problemática da Investigação	78
2.2.Objectivos	81
2.3. Percurso Metodológico	82
2.4. Caracterização dos Participantes	84
2.5. Técnicas e Procedimentos de Recolha de Dados	85
2.5.1. A Entrevista Semi-Directiva	86
2.6. Técnicas e Procedimentos de Análise de Dados	88
2.7. Limitações do Estudo	92

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS...94

3.1. Motivação Para a Profissão Docente	95
3.2. Estado Actual das Motivações no Exercício da Profissão Docente	98
3.3. Percepções Sobre o Contexto Social de Trabalho Docente e Formação	
Académica	108
3.4. Visão do Ensino e do Ser Professor	114
3.5. Percepções Identitárias dos Professores	124

Considerações Finais129

Referências Bibliográficas137

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização dos Participantes	84
Quadro 2 – Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise	89
Quadro 3 – Factores que Contribuíram Para a Escolha da Profissão Docente	96
Quadro 4 – Factores que Conduziram a uma Diminuição dos Índices Motivacionais dos Professores	101
Quadro 5 – Desempenho Profissional: Factores Intrínsecos e Factores Extrínsecos...	105
Quadro 6 – Factores que os Professores Mais Valorizam no seu Contexto de Trabalho.....	110
Quadro 7 – Circunstâncias de Mudança Face à Profissão	111
Quadro 8 – Aspectos Positivos e Negativos do Ensino Enquanto Profissão	118
Quadro 9 – Importância das Representações Pessoais na Construção do Processo Identitário	125

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Solicitação de Autorização ao Director da Escola para a Realização das Entrevistas	148
Anexo 2 – Convite aos Professores	149
Anexo 3 – Guião de Entrevista	150
Anexo 4 – Protocolo de Investigação	156
Anexo 5 – Exemplo de Entrevista	158

“Se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a *poliformia* das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino”.

Olga Pombo, (1999). “Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia”, Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa. Reitoria da Universidade de Lisboa.

INTRODUÇÃO



Encruzilhada – talvez esta palavra seja elucidativa do actual estado da escola e da educação, fruto da crescente mutação e complexidade inerentes às actuais sociedades. Tudo, ou quase tudo, é solicitado à educação e aos professores são cada vez atribuídas mais funções e consequentemente exigidas mais responsabilidades.

Este aumento desmesurado de funções e responsabilidades dos professores constitui “uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar, que afectam importantes sectores do professorado dos países que integram a União Europeia” (Esteve, 1992: 25).

A construção e (re) construção da (s) identidade (s) dos professores, o profissionalismo docente, a mudança educativa e o desenvolvimento profissional constituem temáticas que têm suscitado e mobilizado a atenção de muitos investigadores proporcionando uma vasta produção literária.

A temática central deste trabalho enquadra-se na actual conjuntura do sistema educativo português que tem sido marcado, nas últimas décadas, por um conjunto diferenciado de reformas “que se sucedem ao ritmo da mudança dos partidos políticos que estão no governo e, muitas vezes, dos próprios ministros” (Barroso, 2006: 43), por vezes, contraditórias e frequentemente justificadas por agendas políticas e princípios economicistas que conduzem “à adopção de medidas de carácter gestor, inspirados na moderna gestão empresarial (ligadas à promoção da qualidade, da eficácia e da eficiência) ” (Idem, ibidem: 132).

A construção de uma nova ordem educativa mundial, “cujos actores e acções têm uma natureza transnacional, e que se baseia em e responde, em primeiro lugar, a imperativos e prioridades de carácter global” (Antunes, 2008: 101), encontra-se ancorada numa agenda globalmente estruturada para a educação, cuja égide, no contexto europeu, se apresenta “sob a forma, entre outras, de uma matriz de políticas emanadas da União Europeia, o Programa

Educação & Formação 2010” (Idem, ibidem: 105). A reconfiguração das políticas educativas inscreve-se no processo de globalização, onde se evidencia a “formação de um *referencial global* que influencia o modo como os actores e decisores concebem e realizam a intervenção política pública em educação” (Antunes, 2004: 178, itálico da autora), convergindo “para a configuração de uma *agenda globalmente estruturada* nesta área” (Idem, ibidem: 179, itálico da autora).

De acordo com Clark e Peterson (1986, cit. em Pacheco, 1995), a forma como cada professor enfrenta uma situação didáctica depende muito da sua individualidade psicológica, na medida em que a sua conduta cognitiva é norteadada por todo um conjunto pessoal de valores e princípios que lhe conferem sentido.

Na verdade, a visão da identidade tem vindo a ser questionada. Esta afirma-se, cada vez mais, numa perspectiva de desconstrução relativamente à ideia de uma identidade integral, objectiva e originária (Lopes (2001), apresenta aquilo que designa como a descentralização do conceito de identidade, propondo o conceito de identidade sociocêntrica situado na pessoa e nas relações que esta estabelece como membro de uma comunidade. No campo da identidade docente, uma visão estática e fatalista conceberia a profissão como algo acabado, fechado sem que aos professores fosse reconhecido qualquer papel relevante.

Questionando os referenciais de identidade, baseados em características estáticas, surgem perspectivas que sublinham o carácter multidimensional e complexo da profissão docente e respectivos processos inerentes à sua construção.

Actualmente, tendo em consideração o “*contexto de globalização*” no qual estamos inseridos, pensamos que é necessário que cada professor se desenvolva como profissional, sendo capaz de articular os conteúdos científicos a ministrar com as inovações que é necessário implementar, no *microsistema* de ensino-aprendizagem. Contudo, esse *microsistema* está em articulação com outros sistemas (*mesossistema*) e contextos. Assim, o professor enquanto

pessoa e enquanto profissional encontra-se intrinsecamente imbricado com as situações concretas inerentes ao seu exercício profissional e às situações da sua formação. Subjacente a este processo estão mecanismos de globalização que se reflectem nas diferentes dimensões da estrutura organizacional da sociedade e particularmente nos sistemas educativos, que cada vez mais se identificam; contudo, “não significa esquecer que há especificidades nacionais e que a semelhança de alguns princípios orientadores na definição das políticas educativas esconde, por vezes, causas e razões muito diferentes” (Afonso, 1998: 90).

O professor enquanto profissional não é inseparável do ser pessoa, trabalha num mundo em crescente mudança e complexidade, envolvido num clima de incerteza e insegurança, como por exemplo, o colapso da certeza científica enquanto fenómeno social e suas implicações para a educação (Hargreaves, 1998). O modo como os professores trabalham, o seu “background” de emoções, motivações e os papéis que lhes são reconhecidos influencia o modo como eles se vêem enquanto professores.

Cientes de que as opções que cada um faz como professor “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e revelam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser” (Vieira e Relvas, 2002: 51), constitui a nossa pretensão, nesta investigação, identificar os arquétipos mentais de um conjunto de professores, tentando compreender os seus referenciais de sentido e de identidade, a partir das suas concepções e representações sobre si, sobre os colegas e sobre a organização educativa. Realizar um estudo sobre a temática das identidades profissionais docentes em contexto (s) de globalização inscreve-se em factores de ordem pessoal e profissional. A motivação pela problemática referida prende-se com o facto de sentirmos curiosidade em auscultar diversos professores e, conseqüentemente, modos diferentes de ser e estar na profissão, com o intuito de averiguar a forma como “sentem e vivem” o valor da educação. Num tempo em que as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado e em que são

colocadas às escolas e aos professores responsabilidades e exigências cada vez mais abrangentes e complexas, como profissional do ensino, nutrimos especial interesse em investigar e discutir os efeitos das mais recentes alterações ocorridas no seu trabalho, as dimensões do processo de ensino-aprendizagem que um determinado grupo de professores mais valoriza bem como perceber se têm, ou não, alterado esses processos em função das novas exigências sociais.

No que concerne aos factores de teor profissional – sentimos necessidade de aumentar os nossos horizontes cognitivos relativamente a questões inerentes ao profissionalismo docente e (re) formulação de trajectórias identitárias, sobretudo num tempo em que se colocam às escolas e aos professores desafios cada vez mais difíceis e complexos.

Day (2001) sustenta que saber se os professores são ou não profissionais é uma questão que tem sido amplamente discutida ao longo dos tempos.

Assim, pretende-se com este estudo compreender e articular as questões de profissionalismo docente, identidade profissional e mudança educativa, pois tal como refere Coutinho (2004), investigar é procurar o conhecimento, ou seja, investigamos porque queremos compreender melhor a realidade e a nossa relação com o Mundo.

Acreditando que a construção da identidade profissional é condicionada pelas características dos contextos em que actuamos (Day, 2004: 125), e que se define num “contexto de negociação identitária que incorpora actos de atribuição e de pertença” Silva (2003: 94), procuramos incidir o nosso estudo na construção e reformulação dos processos identitários em contexto (s) de globalização de um conjunto de professores do ensino secundário. Escolhemos um grupo de nove docentes, com diferentes percursos profissionais, que, num dado momento das suas trajectórias de vida, decidiram escolher o “ramo do ensino”, construindo aí verdadeiros percursos de fidelidade docente. Tentando conhecer as suas vivências pessoais/profissionais e

compreender o seu sentido de identidade profissional, colocámos os seguintes objectivos de investigação:

- Compreender o modo como um determinado grupo de professores do ensino secundário vive e sente a sua profissão em contexto (s) de mudança e de globalização;
- Perceber as dinâmicas identitárias de um grupo de professores face aos desafios e exigências que se lhes colocam no complexo e heterogéneo contexto actual da profissão;
- Compreender as dimensões estruturantes mais valorizadas pelos participantes no seu quotidiano escolar;
- Reflectir sobre o modo como os professores encaram a mudança do ensino numa perspectiva diacrónica, bem como os seus efeitos na sua prática profissional e na reconstrução das suas identidades profissionais.

Numa época marcada pela crise do sentido de individualidade e das relações interpessoais (Hargreaves, 1998), em que prevalecem valores do efémero e do descartável, não podemos deixar de sentir, também, um interesse muito especial em compreender o sentido de pertença e de compromisso que estes professores encontraram num mesmo estabelecimento de ensino.

Tentando conhecer as vivências pessoais e profissionais de um conjunto de professores e compreender o seu sentido de identidade, colocámos o seguinte problema de investigação: Como é que um grupo de professores do ensino secundário se vê enquanto profissionais e como encaram a profissão docente no contexto actual?

Trata-se de um estudo cuja abordagem se enquadra no paradigma qualitativo de investigação, feita num registo exploratório, procurando criar pistas de reflexão e alargar os horizontes de leitura sobre a identidade profissional dos professores do ensino público. Tendo em conta a

natureza deste estudo, escolhemos a entrevista semi-estruturada como instrumento privilegiado para a recolha de dados.

No tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo e optámos pelo critério semântico, criando categorias temáticas a partir das significações que foram emergindo dos dados.

Fazendo uma pequena abordagem às questões e problemáticas tratadas em cada capítulo, **no primeiro capítulo** referimo-nos ao processo de construção das identidades dos professores. Abordamos a diversidade das funções dos professores e das escolas na actualidade bem como a problemática da profissão docente e seus actuais desafios em pleno(s) contexto(s) de globalização.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica da investigação, definindo a natureza do estudo e as questões de investigação. Explicitamos a metodologia utilizada, assim como os instrumentos e procedimentos aplicados na recolha, tratamento e análise de dados. Por fim, enunciamos algumas limitações deste estudo.

No terceiro capítulo, concretizamos a apresentação e análise dos dados obtidos através da realização de entrevistas que foram sistematizadas em dimensões ou temas de análise, categorias e subcategorias emergentes. Após fundamentarmos as opções metodológicas e especificarmos as técnicas adoptadas na recolha e análise dos dados a nossa preocupação incidiu na sua apresentação e discussão.

Elegemos como dimensões: a motivação para a profissão docente; o estado actual das motivações no exercício da profissão docente; as percepções sobre o contexto de trabalho docente e formação académica; a visão do ensino e do ser professor e as percepções identitárias dos professores. Este percurso de análise resultou de um exercício de aplicação do quadro teórico-conceptual anteriormente desenvolvido, de modo a tornar os itens de análise “teoricamente pertinentes e empiricamente relevantes” (Antunes, 2004: 22).

Concluimos este estudo com algumas considerações em que procuramos dar resposta às questões de investigação através de uma sistematização final dos resultados obtidos.

Apresentamos, nesta dissertação, nove quadros-síntese e cinco anexos como se refere no índice.

Trabalhos perfeitos ou acabados constituem um exercício utópico, assim, é pretensão deste trabalho de investigação suscitar questões relacionadas com os objectivos delineados para o estudo e deixar algumas pistas de reflexão e análise que julgamos poderem constituir pontos de partida para estudos subsequentes.

CAPÍTULO I

A PROFISSÃO DOCENTE E OS DESAFIOS ACTUAIS:

QUE IDENTIDADE (S) PROFISSIONAL (AIS)?

Neste capítulo procuramos convocar e discutir alguns tópicos que nos parecem mais pertinentes para a compreensão dos processos identitários dos professores. Começamos por reflectir sobre as funções da escola face às exigências sociais. De seguida, inseridos numa época de profundas mudanças políticas, económicas e educacionais, referimo-nos ao papel da formação/educação na redefinição das identidades docentes profissionais e no seu desenvolvimento profissional.

Por último, tendo como ponto de referência a necessidade de os professores repensarem as suas linhas de actuação e metodologias de trabalho centrar-nos-emos num conjunto de aspectos que, condicionados pelas transformações na profissão, têm influenciado a reconstrução e reactualização das diferentes identidades docentes.

1.1. As Funções da Escola Face às Expectativas e Exigências Sociais

Devido às grandes mutações ocorridas na sociedade com repercussões a nível da escola e dos processos de ensino, a escola assume-se como uma organização social inserida e articulada num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos diferenciados no sentido de proporcionar uma educação efectiva e de qualidade para todos.

Em pleno auge da sociedade do conhecimento e da informação, temos um sistema de ensino que carece de reajustamentos e de mudanças de modo a ir ao encontro dos desafios actuais. Como refere (Hargreaves, 2003: 10), “as exigências dos jovens estão a mudar...Se não

estimularmos a imaginação dos nossos alunos e não lhes dermos prazer na aprendizagem, então, para além de não conseguirmos melhorar os seus níveis de desempenho, também violaremos as nossas finalidades educativas”.

Sendo assim, em função de tão complexo e fugaz “*devoir social*”, pensamos que é pertinente tentar compreender, em pleno contexto educativo, a sensibilidade do professor enquanto profissional e agente curricular para refazer identidades, assimilar mudanças e acomodar inovações. Se, tradicionalmente, a escola legitimava as diferenças sociais, actualmente a escola tem uma função democratizadora, fazendo com que todos aprendam num contexto de diferenciação pedagógica visando uma educação apropriada. O ensino consiste, assim, numa actividade interactiva promotora de estilos pessoais de aprendizagem, mediante um modelo curricular aberto, assente em princípios de flexibilidade, de adequação e contextualização curricular.

Consideramos que as mudanças ocorridas nas actuais sociedades desencadearam alterações nas escolas, sobretudo na segunda metade do séc. XX, como: adaptação aos novos contextos sociais e familiares; *massificação* escolar, (“explosão escolar”); novas tecnologias e sua utilização ética; sociedade da informação e do conhecimento.

Segundo Dalin e Rust, (1996: 89), “as escolas devem, entre outras coisas, ajudar as crianças e os jovens a aprender a pensar”.

A escola deve ser inovadora e fomentar os trabalhos em grupo, o que implica uma mudança paradigmática (Sousa Santos, 1997), que contribua empiricamente para evidenciar a necessidade de os docentes reverem e reconstruírem as suas identidades profissionais, adoptando novos modelos educacionais.

Sampaio (1996: 175) afirma a este propósito: “actualmente tudo está em questão! A própria concepção de escola alterou-se e já nem sequer há consenso sobre o que deve ser a escola e

qual deve ser também a sua função. (...) Todos opinam sobre tudo, essencialmente a instituição escolar é vítima de uma *enxurrada* de teorias que frequentemente se contradizem e anulam”.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se mais no despertar do novo milénio, apontando para a necessidade de se construir uma escola direccionada para a formação de cidadãos reflexivos e participativos. Tal objectivo impõe uma revisão dos currículos. As escolas, mediante os seus currículos, para exercerem a sua função social e cultural, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, professores, pais, elementos da comunidade e de todos os envolvidos no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, ouvir e ser ouvido, reivindicar direitos e cumprir obrigações, participando activamente na vida científica, cultural, social e política.

Hoje em dia, tendo em conta os desafios que a sociedade está a exigir, a escola terá de funcionar como um lugar de aperfeiçoamento onde se discuta e reflecta sobre a construção do conhecimento, integrando várias dimensões do ser, do formar-se, do intervir.

No entender de (Sacristán & Gómez, 2000: 14), a escola deve prover os indivíduos "não só, nem principalmente, de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento".

O caminho a percorrer para uma escola democrática será contribuir para uma cultura de diálogo e participação nas escolas, praticar uma pedagogia que vise a formação de sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis. É importante desenvolver nos professores uma cultura de colaboração/cooperação propiciadora do desenvolvimento de objectivos comuns:

“Se queremos que, de facto, todos os alunos aprendam da forma que sugerem os novos *standards* educacionais e que a complexa sociedade de hoje exige, teremos de proporcionar um ensino que ultrapasse a transmissão de informações, a realização de testes e a atribuição de notas. Teremos de encontrar formas de ensinar que vão ao encontro das diversas perspectivas dos alunos face à aprendizagem, formas essas que se devem estruturar de modo a tirar partido dos pontos de partida singulares de cada aluno, servindo de base a esforços conducentes a desempenhos mais proficientes. (...) As escolas do século XXI têm de passar de um padrão selectivo – “caracterizado pela variação mínima das condições escolares de aprendizagem” em que “apenas estão disponíveis uma pequena variedade de opções instrutivas e um número limitado de formas de ter êxito na aprendizagem” – para um padrão adaptativo, em que “o ambiente educacional possa proporcionar uma ampla variedade de oportunidades para o sucesso escolar”.

Darling-Hammond (1996: 7)

A nova cidadania exige outro tipo de conhecimento e uma participação mais activa dos alunos no processo de aprendizagem.

Assim, a nova escola requer uma maior sintonia entre as faculdades do pensar e do sentir para poder associar o conhecimento, o pensamento, o raciocínio, o afecto, os sentimentos, e a moralidade.

A sociedade actual e futura não concebe mais indivíduos passivos, que absorvam quantidades de informação, sem que haja a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio e com a cultura geral do aluno. Uma escola em mudança onde se tenta desenhar uma “mutação qualitativa” dependerá de profissionais com competências pedagógicas diversas e com qualidades e virtudes humanas, das quais se destacam, na esteira de Carl Rogers, a empatia, a paciência, a autenticidade e o espírito de humildade.

Todavia, a passagem da escola de elites para a escola de massas traz novos problemas e desafios ao sistema educativo:

“ [...] implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela selecção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo” (Esteve, 1991: 96)

Esta escola apresenta-se, assim, heterogénea, com uma pluralidade de actores, de biografias e expectativas. Neste sentido, Manuel Sarmiento refere:

“ [...] O efeito da indiferenciação, potencialmente proletarizante, é agravado pelo facto da escola de massas se ter construído apenas como consequência de alterações quantitativas sem que as indispensáveis medidas qualitativas fossem adoptadas” Sarmiento (1994: 41).

O desenvolvimento da escola de massas está também fortemente relacionado com a heterogeneidade discente:

“A escola de massas importou assim os problemas sociais do trabalho infantil, da delinquência juvenil, da violência marginal, do consumo da droga, para além dos conflitos entre grupos sociais – conflitos de classe, conflitos sociais e étnicos, conflitos religiosos, conflitos linguísticos. Mas esses problemas e conflitos já existiam na sociedade – a educação escolar obrigatória apenas contribui para os tornar, mais visíveis ou para os potenciar” (Formosinho, 1992: 45).

Só uma pedagogia flexível e individualizada direccionada para o centro de interesses do aluno e um professor profissionalmente preparado poderão responder aos interesses e necessidades de tão grande heterogeneidade discente, tal como defendeu o movimento da “Escola Nova”. Contrariamente aos movimentos que lutam pela individualização do ensino, a escola volta-se para a uniformização e estandardização dos processos de ensino. Por outro lado, os professores são confrontados com vários dilemas que parecem acentuar o mal-estar profissional: turmas sobrelotadas, falta de espaço, escassez de recursos /materiais didácticos, horários desequilibrados, uniformidade curricular.

Assim, quando alguns autores defendem quer o professor transformador (Giroux, 1990; 1992), quer o profissional reflexivo (Schön, 1992), quer o ensino reflexivo (Zeichner, 1992; 1993; 1995) pretendem não apenas contribuir para promover uma outra concepção da docência – em oposição a outros que entendem que esta deve ser considerada uma “semi-

profissão” (Etzioni, 1969) ou uma “profissão menor” (Glazer, 1974) – mas também pretendem sublinhar a necessária formação dos professores tendo em conta os saberes necessários ao seu desempenho numa organização educativa complexa.

A função do professor numa escola plural não se limita apenas à transmissão de conhecimentos. Tendo em atenção a diversidade de alunos e de situações é exigido aos professores uma nova postura reflexiva que passa necessariamente pela cooperação profissional entre todos os actores educativos, especialmente os professores, na linha do profissionalismo colaborativo defendido por Whitty (2008).

Sendo a escola de massas uma estrutura complexa nomeadamente do ponto de vista organizacional e curricular, pensamos ser mais adequado levar a efeito processos inovadores no sentido de favorecer o ensino/aprendizagem da grande multiplicidade de alunos que acolhe. Tal como salienta Sanches (1995: 57), a orientação dos professores deve ter em conta o bem-estar dos alunos através da “renovação e adaptação dos currículos em função dos interesses dos alunos ou da comunidade educativa”. De outro modo, parece-nos demasiado utópico afirmar-se que a escola é para todos.

Numa altura em que alguns questionam a utilidade da escola, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra estrutura cumpre. A escola deve deixar de ser meramente um veículo transmissor de informação e transformar-se num local de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Os alunos aprendem a buscar a informação (na escola, nos livros, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc.), e os elementos cognitivos para a analisarem criticamente, atribuindo-lhe um significado pessoal.

Para isso, a escola deve prover a formação cultural básica, assente no desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas. Trata-se, assim, de capacitar os alunos para seleccionar

informações mas, principalmente para interiorizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada, por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para a procura de informação, mas também para a criação da mesma. A escola precisa de articular a sua capacidade de receber e interpretar informação mas também de a produzir, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento. Colom (1994: 78) explicita a ideia de escola como “espaço de integração e síntese”:

(...) “um espaço onde seja possível, numa sociedade culturalizada pela informação da multimédia e pela intervenção educativa urbana, realizar a necessária síntese doadora de sentido e de razão crítica de todas as mensagens-informação acumuladas de forma diversa e autónoma através dos meios tecnológicos. Síntese e significado enquanto reordenação e reestruturação da cultura recebida em mosaico. Desta forma, conceber a escola como espaço de síntese é acreditar nela como estrutura possibilitadora de significado mais do que como estrutura possibilitadora de informação”.

A escola deve assegurar a todos uma formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autónoma, crítica e construtiva com a cultura, formando cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objectivos convencionais da escola - transmissão-assimilação activa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autónomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções - às exigências postas pela sociedade comunicacional, pensamento autónomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções - às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva e uma interacção crítica, construtiva com as fontes de informação.

1.2. O trabalho das Escolas e dos Professores na Actualidade

O século XX foi um século de profundas transformações. Nele assistimos à disputa pela igualdade de direitos, à autodeterminação e independência dos povos, à corrida pelo espaço, ao crescimento dos estados democráticos. O final da década de oitenta, e especialmente a década de noventa Ferry (1991), trouxe profundas alterações nas sociedades ocidentais, nomeadamente no que respeita ao mundo da técnica e da informação. No mundo laboral assistimos ao reforço da polivalência, da capacidade de adaptação, da autonomia, e da mobilidade profissionais e são menos nítidas as fronteiras entre formação, informação e participação.

Hoje exige-se que o indivíduo se adapte às profundas e constantes transformações que se verificam no mundo actual. As novas tecnologias vieram alterar o quotidiano do mundo moderno, estando elas próprias em constante evolução. É neste mundo de potencialidades acrescidas que o homem contemporâneo tem que viver e se adaptar.

Esta cultura de adaptação que o profissional do ensino tem de cultivar deve ser processual, pois, com mudanças tão rápidas, o saber e a actuação do indivíduo têm de acompanhar essa mudança. Desta forma, o indivíduo deve ser capaz de efectuar o desenvolvimento das capacidades de evoluir e agir num ambiente complexo, de *“aprender a aprender”* ao longo da vida, de reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes.

Tal como a educação é “um processo dinâmico, através do qual a sociedade prepara as novas gerações para dar continuidade ao processo de desenvolvimento” (INDE/MEC, 2007: 1), ou seja, dela depende a continuidade do actual processo de desenvolvimento económico e social, também é imperioso relevar a formação de professores como um processo permanente e fundamental de mudança, adoptando uma perspectiva de envolvimento e desenvolvimento pessoal, integral e profissional, em que o ambiente institucional aparece como um importante

contexto formador. Neste enquadramento a educação assume-se como “um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem”. (Idem, 2003: 14/15).

Este mundo em permanente mudança implica uma constante adaptação da escola às necessidades dos alunos e a exigências que culminam numa cada vez mais vasta assumpção de papéis, quer pelo aumento da burocratização e prestação de contas, quer pelo entendimento do seu papel de educador moral. O carácter polissémico do trabalho docente deve constituir um eixo para a definição de um perfil de professor que “transcenda a cultura do individual para destacar o valor de pertença a um colectivo institucional” (Beraza, 2005: 14).

Com as novas funções acometidas às escolas, os papéis desempenhados pelos professores constituíram-se como respostas alargadas e diversificadas da função docente. O alargamento da função docente, como sublinha Formosinho (2001), traduziu-se numa maior responsabilidade, relativamente aos alunos, e numa crescente obrigatoriedade de formação permanente e abertura à participação da comunidade educativa local (Ibidem: 125). A diversificação e complexificação da função docente manifestaram-se “no aumento das tarefas, actividades e cargos que foram sendo considerados parte integrante de uma profissionalidade docente diversificada” (Ibidem: 152).

Segundo Zabalza (1994), a formação dos professores integra necessariamente uma componente pessoal, que se associa a um discurso axiológico referente a finalidades, objectivos e valores, sempre no contexto de um processo reflectido e contínuo.

Para (Nóvoa, 1991: 21), a formação contínua “deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” em função dos contextos educacionais.

Torna-se, portanto, imperioso redefinir o papel e os processos da educação e da formação, de forma a ocorrerem continuamente ao longo da vida dos indivíduos, pois só assim estes poderão enfrentar as novas condições de vida e de trabalho da Sociedade da Informação e do Conhecimento. Nesta perspectiva, Amiguinho (1992) considera a formação como um processo global que implica as diferentes dimensões da vida e que acompanha o seu decurso. A formação pertence sempre àquele que se educa por intermédio de uma transformação consciencializada. Sublinha a ideia da formação como um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir e aperfeiçoar as suas capacidades, prolongando-se por toda a vida.

No entender de Gimeno (2003: 65), “os processos de globalização afectam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender”. Não se podendo colocar em causa a educação, tão só a escolarização nas suas formas de concretizar, (Hallak, 2001: 43), escreve que a globalização tem como consequência a aparição de sociedades abertas ao conhecimento onde “as noções de forma e conteúdo apropriados de escolarizações são largamente partilhados por um número crescente de países através de agências internacionais de cooperação em educação e de troca de experiências em matéria política”.

Para que o docente possa dar resposta às exigências que os alunos da actual escola lhe colocam, é necessário que o professor assuma novas funções enquadradas num conceito de “*profissionalismo alargado*” (Hoyle *in* Estrela, 2001): o professor não deve restringir-se aos papéis relativos à transmissão de saberes; mas resolve e/ou atenua as lacunas das sociedades e famílias; ensina, acompanha e ocupa os alunos no seu crescimento pessoal; interpreta e dá sentido às vivências complexas nas sociedades actuais. Assim, o professor tem de ser um actor crítico e interveniente na escola e o ensino deve ser entendido como um processo de investigação do conhecimento, no qual o professor deve ser um *ensinante aprendiz*.

Desta forma, procura-se um professor capaz de diferenciar o ensino, que deixe de ser um simples transmissor de conhecimento e que proporcione a oportunidade ao aluno de aprender a elaborar o seu conhecimento, tornando-se um professor da contemporaneidade. Segundo (Morgado, 2005: 69), o docente: “deixa de ser visto como detentor e difusor de conhecimentos especializados que lhe basta apenas transmitir aos alunos, para passar a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber colectivo, a quem compete organizar e construir, e como um facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção”. Digamos que o docente passa a assumir um papel activo e criador no processo educativo e social.

Na óptica do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, por exemplo, espera-se muito dos professores na contribuição que podem dar para o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos na sociedade:

“A contribuição dos professores é fulcral para levar os jovens, não só a encarar o futuro com confiança, mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável. É logo a partir dos ensinamentos primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, dalgum modo, a dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação das atitudes, devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Delors, 1996: 131).

A educação para o século XXI transforma-se, assim, num motivo de reflexão sempre pertinente, sobretudo porque é imprescindível encarar os jovens como seres fulcrais do desenvolvimento das sociedades de amanhã. Tal como refere Goleman (1995), a actividade de ensinar requer uma *“inteligência emocional”*, pois envolve um propósito moral. O professor deve demonstrar determinação em “fazer a diferença na vida das crianças, jovens e alunos” (Day, 2003: 148), evidenciando atenção e interesse pelo desenvolvimento dos alunos.

A formação dos professores torna-se essencial para que estes se mantenham actualizados aperfeiçoando os seus conhecimentos e técnicas ao longo da sua vida profissional. O relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sugere uma formação de qualidade para os professores. Para que isso aconteça os futuros professores devem ser postos “em contacto com professores experimentados e com investigadores a trabalhar nas suas disciplinas”, p: 55). Aos professores que já exerceram a sua actividade devem ser facultadas “com regularidade ocasiões para se aperfeiçoarem, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação continua” (idem: 139).

Numa época em que se apregoa tanto a utilização de recursos técnicos inovadores no sentido de se potenciar uma pedagogia mais atractiva, as novas tecnologias não substituem de forma alguma o professor, pelo contrário, tal como defendem Pacheco & Flores (1999: 10), “os professores são actores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear.”

Uma das finalidades da formação contínua é potenciar a reflexividade crítica sobre as práticas e (re) construir permanentemente as identidades pessoais e profissionais. De salientar que a formação contínua não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas é necessário um trabalho de autêntica reflexividade crítica (Nóvoa, 2008) sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade pessoal, por isso, é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Para Formosinho e Vasconcelos, (1996: 45), a formação visa “reencontrar o sentido profundamente humano, ético e social da profissão”, pois a aprendizagem beneficia de uma dimensão cultural, devendo ser entendida como um “valor permanente”.

Ao valorizar a educação e formação como traves-mestras da mudança, a globalização acentua a visão da educação como processo de formação social, orientada para mercados competitivos, clamando que as organizações educativas devem responder a desafios imediatos do mundo económico. Assim, é necessária uma maior aproximação entre a escola e o mercado de trabalho. A “informação é poder”, o conhecimento torna-se um recurso económico, ao mesmo tempo, que se exigem novos critérios para a qualificação dos cidadãos, regulados por lógicas de mercado e definidos na base de uma concepção instrumental da formação.

Longe da teoria de utilidade e instrumentalidade da noção de competência (Evangelista e Lopes, 2003), sobretudo quando associada ao centralismo administrativo, à burocracia escolar e à eficiência dos resultados, a formação docente ocorre numa sociedade onde “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2004: 34), em que a escola se assume como uma comunidade crítica de aprendizagem (Young, 1998).

Hoje, exige-se que o indivíduo se adapte às profundas e constantes transformações que se verificam no mundo actual.

“Nestes tempos de mudança, os professores precisam de formadores de professores que falem, de forma activa, por eles, que os impliquem em desafios intelectuais, que sejam eles próprios reflexivos, que proporcionem apoio moral e que lhes lembrem a importância de se tornarem e de se manterem professores sempre determinados em “fazer a diferença” na vida das crianças, jovens e alunos”. (Day, 2003).

Por seu turno, os estudos realizados sobre a formação existente evidenciam a necessidade de:

“Repensar a formação contínua, entendida como um conjunto de interacções e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, capazes de favorecer a investigação, a prática reflexiva e a profissionalização interactiva e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes”. (Estrela, A. et al, 2006: 139).

Para Hargreaves, (2003: 53), “os professores enquanto catalisadores da sociedade do conhecimento devem tentar transformar as suas escolas em organizações aprendentes”. Segundo o mesmo autor, os professores devem construir um novo “profissionalismo”, assente numa (re) construção identitária, que comporte, entre outras, as seguintes vertentes:

- ✓ Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;
- ✓ Implicar os alunos no seu trabalho e nas suas próprias aprendizagens;
- ✓ Aprender a ensinar de forma diferente daquela que fomos ensinados;
- ✓ Elaborar dispositivos diferenciados de ensino;
- ✓ Empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua;
- ✓ Fomentar o gosto pela investigação;
- ✓ Estimular a confiança nos processos;
- ✓ Construir a capacidade de mudança e de risco;
- ✓ Trabalhar e aprender em equipas colegiais;
- ✓ Participar nos processos de gestão da escola;
- ✓ Utilizar as novas tecnologias.

A formação deve ser um compromisso contínuo para que cada professor se sinta actualizado, tal como refere Day, “os melhores professores em qualquer nível de ensino são aqueles que demonstram um envolvimento emocional forte para com a sua área de especialização e para com os seus alunos”. (Day, 2003: 125).

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milénio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos reflexivos e participativos. Para tal, o professor deve ser capaz de conciliar a “afectividade e o intelecto” (Carneiro, 2004), no sentido de ser facultada a cada cidadão uma formação de base que o capacite para uma aprendizagem que perdure ao longo da sua vida.

É fundamental repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores (Perrenoud,

1993; Marcelo, 1994; Esteve, 2001). É essencial uma maior aproximação entre a escola e a universidade. A investigação tem revelado que, por vezes, são dois mundos separados, por vezes, contraditórios, (Flores, 2000), mas deve haver um diálogo entre eles, propiciando, assim, uma visão holística e integrada da formação.

Sendo um agente de inovação curricular, o professor tem de adaptar-se às novas realidades, (re) construindo as suas identidades: pessoal e profissional, assumindo novos papéis, novas competências, redefinindo o seu profissionalismo.

A eficácia da escola implica a eficácia do professor, e segundo (Day, 2004: 189), “as aprendizagens eficazes dependem, na sua essência, da manutenção da paixão na sala de aula como parte de uma comunidade escolar e de aprendizagem mais vasta”. Esta ideia norteadora fundamenta-se na importância que o próprio contexto assume como garante dessa mesma paixão em que não só a percepção mas também as experiências que são condicionadas pelas condições em que se desenrola o seu trabalho vão influenciar as suas atitudes e a forma como implementam o ensino-aprendizagem.

Os professores devem ser autores activos, construtores do seu processo de formação e não meros espectadores assumidos. A qualidade só pode ser atingida através da avaliação da formação, para que a mesma possa ser reestruturada e reorganizada. É fundamental que a formação contínua seja vista de uma forma integrada, integradora, articulada e indutora de práticas reflexivas enquadradas na lógica da aprendizagem permanente. Os professores precisam de se reverem como intelectuais activos, transformadores, com potencialidades e capacidades humanas para integrar o pensamento e a acção numa prática reflexiva sobre o ensino. Como afirmam, (Giroux e Aranowitz, 1992: 157), “O intelectual transformador trabalha no sentido da emancipação o que inclui o seu compromisso com uma atitude de auto-crítica, como forma de melhorar a sua própria pedagogia e assinalar a sua intenção anti-autoritária”.

Entendemos que o professor deve assumir o ensino como mediação: aprendizagem activa do aluno com a ajuda pedagógica do professor. Está aqui implícita a ajuda pedagógica de cariz orientador do professor para o desenvolvimento e orientação das competências do aluno nos domínios do pensar, do questionar, do saber ouvir, do dialogar, ensinando-os a argumentar, abrindo espaço para expressarem os seus conhecimentos, pensamentos, sentimentos, desejos, de modo a que transportem para a aula a sua realidade experienciada e vivida.

No entender de, (Onrubia, 1994: 101):

“O ensino deve ser entendido (...) como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, porque sem ela é muito pouco provável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua capacidade de compreensão da realidade e de actuação nela. Entretanto, só ajuda, porque o ensino não substitui a actividade mental construtiva do aluno, nem ocupa o seu lugar”.

A escola deve assumir uma prática interdisciplinar e não apenas pluridisciplinar. A ideia é que não se trata de conhecer por conhecer, mas ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, compreender a realidade para a transformar.

O docente deve conhecer e diversificar as estratégias de ensinar a pensar, ensinar a aprender. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe "aprender a aprender", se é incapaz de organizar e regular as suas próprias actividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem as suas capacidades cognitivas (Zeichner, 1993; Gómez, 1992; Perrenoud, 1993). O professor deve assumir-se como um profissional autónomo, capaz de tomar decisões e reflectir sobre as suas práticas desenvolvendo uma verdadeira consciência crítica, cada vez mais premente no contexto de mudança, resultante da complexificação de *mandatos* (Dale, 2001) atribuídos à escola.

1.2.1. Concepções de Profissionalismo Docente

É sabido que toda a aprendizagem leva à transformação da pessoa. Por seu turno, essa transformação/metamorfose (re) constrói a identidade pessoal. Também no processo de ensino-aprendizagem o professor/educador terá de ser capaz de se transformar de forma a melhor responder às exigências que a sociedade lhe coloca.

Mais que estrutura terminada, Formosinho e Ferreira (2009), o professor é um processo em contínua metamorfose cognitiva que deverá ser capaz de ajudar o educando a estruturar-se mediante os mapas culturais e cognitivos que vive ao longo da sua história de vida.

Ao longo da sua vida o professor atravessa toda uma multiplicidade de culturas, códigos linguísticos, valores, crenças, saberes que levam à sua reconstrução identitária e à criação de determinado perfil ou modelo de professor, embora sempre sujeito a alterações.

De acordo com o paradigma da complexidade, Carneiro (1997: 80/81), em que a cultura cedeu lugar à dimensão multicultural, no sentido de melhor responder à heterogeneidade cultural presente na sala de aula, o professor deve assumir uma pedagogia socioantropológica e intercultural. Para mudar de estratégia o professor tem de querer transformar-se, investindo na formação para construir dispositivos pedagógicos que conjuntamente com uma nova sensibilidade e atitude lhe permitam ultrapassar os preconceitos e as práticas rotineiras.

“os professores têm de ensinar a aprender, devem assumir-se como especialistas em currículo, conhecer e implementar as estratégias para alcançar o sucesso educativo de todos os alunos, de gerir emoções que resultam das relações que se vão construindo com os seus pares e os seus alunos, de trabalhar em colaboração com os colegas e com os pais, de ser um reflexivo ao mesmo tempo que a investigação se torna uma exigência para uma aprendizagem continua, supostamente ao longo de toda a sua carreira e para o aperfeiçoamento da e na sua acção.” (Dias, 2006: 113).

O novo profissionalismo, como acentua Hargreaves (1994), implica uma “síntese do desenvolvimento profissional e institucional do professor”. O ideal de serviço passou a extravasar a sala de aula e a relação directa dos professores com os seus alunos e colegas para se alargar

à escola, a todos os parceiros educativos, à comunidade envolvente, requerendo o confronto entre teoria e prática e o desejo de formação contínua.

Na esteira do anteriormente referido, ensinar para a sociedade do conhecimento implica cultivar nos alunos capacidades especiais e não apenas um qualquer tipo de aprendizagem. Estas incluem o desenvolvimento nos alunos de profunda aprendizagem cognitiva, criatividade e engenho; recurso à investigação, trabalho integrado em redes de equipas e busca de formação profissional contínua como professores: promoção da resolução de problemas, assunção de riscos, confiança nos colegas de profissão, capacidade de enfrentar a mudança e empenho em melhorar continuamente os processos de trabalho. Todos estes campos de intervenção exigem novos saberes, novas formas de actuação, novas atitudes e maneiras de estar na profissão que se vêm juntar às exigências das funções tradicionais.

Existe um evidente irrealismo nesta enorme pressão social sobre os professores e um não menor manifesto desfasamento entre o muito que se pede aos docentes e o pouco que se lhes dá (Estrela (1986). Este factor pode ter efeitos perversos no desempenho profissional do professor: - sentimento de impotência e de ineficácia perante situações tão diversas; dificuldade crescente na estruturação de projectos coerentes de formação; dificuldades acrescidas na socialização dos jovens; difícil equilíbrio entre a actividade do professor na sala de aula e na escola que se pretende ver transformada em centro de actividade educativa.

No entender de (Estrela, 2001: 128), “as transformações sociais e as transformações ocorridas a nível do sistema educativo e da escola exigem, sem dúvida, a construção de uma nova profissionalidade docente que não seja restritiva à sala de aula mas se alargue à escola e às suas relações com a comunidade”.

No relatório da Unesco da Comissão internacional sobre educação para o século XXI, intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*, é dado ao professor um papel fundamental, “não alguém

que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, orientando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (Delors, 1996: 133).

Nesta linha de pensamento, Cordeiro Alves (1991) refere algumas dimensões do papel do professor (pessoal, docente e institucional) e as respectivas áreas de competência. Começa por explicar que, em primeiro lugar, o professor deve ser uma pessoa, considerando o ensino como um processo humano de interacção, onde as relações interpessoais constituem um elemento fundamental. É fundamental que seja um bom “*decisor*” pedagógico e um agente de ensino, isto é, ter conhecimentos e aptidões para conceber e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, assumindo a importância da reflexão como dimensão estruturante das práticas docentes, da construção da identidade e do desenvolvimento profissional.

No *livro verde* para a sociedade da informação, publicado em 1997, o capítulo intitulado: “A escola informada: aprender na sociedade da informação”, é relevada a importância do professor como agente activo de mudança e o seu papel determinante na formação de atitudes positivas e negativas face ao processo de ensino-aprendizagem.

Para acompanhar as transformações nas estruturas da sociedade e perante o desenvolvimento científico e tecnológico e de forma a responder adequadamente aos desafios da sociedade da informação, da globalização e da multiculturalidade, o professor tem que aceitar os novos desafios, colocando-se como um investigador permanente, que não se limita a transmitir, explicar e impor saberes, mas procura informar-se, aprender ou descobrir novos conhecimentos e reflectir sobre a sua prática.

Tal como refere (Perrenoud, 2000: 2), “novos desafios se encontram no caminho da docência. A tarefa do professor é mais complexa. Os desafios são maiores”. Para que a mudança seja possível é necessário, segundo Hargreaves (1998), conceber os professores como *aprendizes*

sociais, negando a tendência para os reconhecer como simples *aprendizes técnicos*, o que tem implicações no modo como se encara o seu profissionalismo.

É reconhecido que actualmente a complexidade e a heterogeneidade dos corpos docente e discente, tem potenciado um discurso que enaltece o professor indiferenciado, devido à diversidade de trabalhos extra-aula que realiza. Como refere Hargreaves, as profundas mudanças que ocorreram e ocorrem no trabalho dos professores podem indiciar um maior profissionalismo, todavia, devido à crescente complexificação da função docente, acabam por provocar uma certa “deterioração e desprofissionalização do trabalho dos docentes” (1998: 16/17).

No entender de (Goodson, 2008: 210), o termo profissionalismo abarca a “definição que os professores fazem das práticas do seu grupo de pares e das formas de concretizarem a arte e o ofício de ensinar”. O autor defende um profissionalismo moral, ou seja, um profissionalismo que se preocupa “mais com a definição intrincada da acção ocupacional e do seu carácter – neste caso, a prática e a profissão de ensinar” (Ibid: 121).

Segundo Alves Pinto (2001: 54), as mudanças socioprofissionais que ocorrem ao longo do percurso profissional de um professor “acarretarão novos processos de socialização através dos quais as identidades profissionais se criam, se questionam, se desconstroem, se recriam”, pois, tal como também salienta Huberman (1985), o percurso profissional docente não é de todo linear nem homogéneo, o que permite compreender as interacções entre as diversas dimensões da vida pessoal, social e profissional.

Assim, a função principal do ensino deixa de ser a transmissão de conhecimentos, passando a competência dos professores a deslocar-se para a de ensinar a aprender e a pensar. O professor será então um “animador da inteligência colectiva dos grupos de que se encarrega”, facilitando

o acesso ao conhecimento e centrando-se numa “pilotagem personalizada dos trajectos de aprendizagem” (Levy, 2000: 184).

Consideramos que o ensino exige um investimento pessoal bastante significativo, pois as identidades dos professores estão muito ligadas às suas aspirações e aos seus valores profissionais e pessoais. Dada a natureza mutável e complexa do ensino, a par das grandes transformações que se vão operando na sociedade, as identidades dos professores estão constantemente a ser desafiadas.

Segundo um estudo realizado por Flores, Day e Viana, sobre o profissionalismo docente, um grupo de professores portugueses e ingleses, criticaram a forma como as recentes políticas têm sido implementadas, não tendo recebido “a informação, a formação e os recursos adequados para que pudessem cumprir as funções e as tarefas que se esperava que cumprissem” (2007: 34).

1.2.2. Formação, Desenvolvimento Profissional e Mudança

O desenvolvimento profissional do professor deve ter em conta um conjunto de necessidades intelectuais e emocionais, assim como necessidades organizacionais da escola. Uma sociedade em constante mudança coloca um desafio permanente ao sistema educativo. Longe vai o tempo em que a sociedade sabia o que exigir da escola e, por seu lado, esta sabia o que oferecer à sociedade. A sociedade de hoje deixou de ser a sociedade do saber fechado, estático, tranquilizador. A pós-modernidade tem como características a instabilidade, as mudanças excepcionalmente rápidas quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível das técnicas e atitudes, o que obviamente gera alguma insegurança em todos os profissionais. O saber de hoje é aberto, instável, reorganizável. Desta forma, tal como refere Santos (1996: 17), “é preciso

aprender dia-a-dia”. Num mercado global e em constante mudança, é preciso abertura para reconhecer que o conhecimento adquirido é ultrapassado no dia seguinte. Assim, é essencial desenvolver a capacidade de prosseguir e persistir nas aprendizagens, de organizar a sua própria aprendizagem, através de uma gestão efectiva do tempo e da informação, tanto a nível individual como em grupo. Esta competência de auto-regulação inclui uma consciência crítica do processo e das próprias necessidades de aprendizagem, identificando oportunidades disponíveis e a capacidade para transpor obstáculos com vista a aprender com sucesso.

Segundo Oliveira-Formosinho (1997: 95), o desenvolvimento profissional “reporta-se de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor”. Assim, implica três dimensões que se articulam entre si: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber-fazer (desempenho profissional, atitudes face ao acto educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, auto percepção, motivações, expectativas).

O professor deve regularmente questionar-se sobre o quê, o como e ainda o porquê do seu ensino, ou seja, rever os seus pressupostos de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, pois, tal como nos diz Day (2004: 151), “O bom ensino envolve a cabeça e o coração”.

O desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor pode ser visto como um percurso de vida e de formação em que a pessoa do professor se constrói mediante um processo global de autonomização, em busca do seu devir, do seu projecto e da sua própria identidade como processo. Hoje em dia, tendo em consideração a grande complexidade inerente à sala de aula, os professores, em muitas situações, têm de agir espontânea e mais ou menos automaticamente, para dar resposta às múltiplas solicitações dos alunos. É essencial que o docente desenvolva o seu espírito de investigação e práticas reflexivas relativamente ao trabalho

desenvolvido, as quais implicam uma noção de profissionalismo que vai para além das responsabilidades instrumentais, pois inclui a cidadania, e procura desenvolver nos alunos uma disposição positiva quanto à necessidade de existir uma aprendizagem ao longo da vida.

Tal como refere Day (2004) “a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de um comportamento impulsivo e rotineiro. Permite que os professores actuem de uma forma deliberada e intencional e reconhece os professores como seres humanos, já que este é o indicador de uma acção inteligente”.

É importante uma reflexão dialéctica que vise um constante questionamento, uma revisão e uma validação interna, promovendo a emancipação e a responsabilidade pessoal, uma reflexão transpessoal que valorize o auto-conhecimento interior e as relações entre o interior e o exterior e também uma reflexão colaborativa apoiada numa renovação individual, sobre os momentos mais relevantes, contextualizados nas esferas sociais, micro políticas, culturais e políticas.

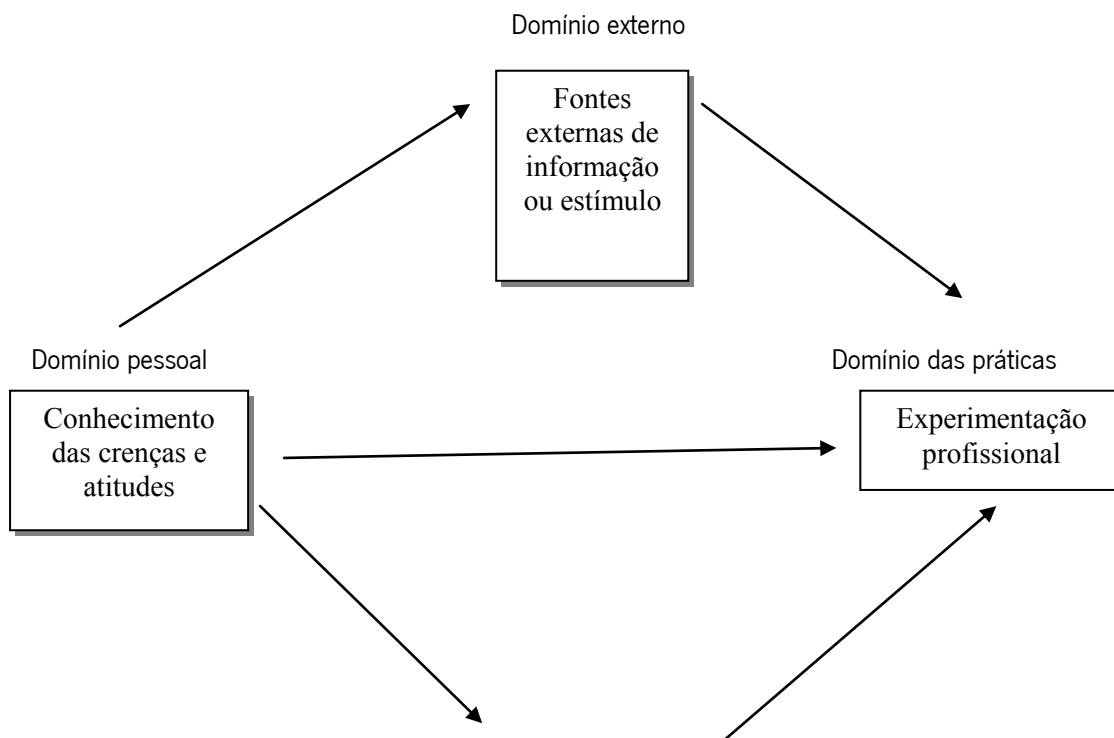
Day (2001: 19) refere que o “papel central do desenvolvimento profissional é possibilitar aos professores a realização desse papel dentro dos mais variados contextos em que os professores trabalham e onde tem lugar a aprendizagem”. Assim, os professores encontram-se numa encruzilhada deparando-se com alunos portadores de características cada vez mais distintas, oriundos de diferentes meios sociais, tornando-se premente a necessidade de criar estratégias diversificadas de forma a cativar todos esses alunos, o que constitui um processo complexo.” (Ibidem: 17). Como forma de promover o desenvolvimento profissional, é importante alimentar a ideia de professor aprendiz ao longo da vida; apoiar as culturas colegiais e fixar metas a atingir a longo prazo para o desenvolvimento profissional, devendo assentar numa lógica construtivista, e não num modelo transmissivo, pois o professor aprende de forma activa, inserido em contextos concretos. O desenvolvimento profissional é um processo colaborativo,

participativo tendente a ajudar os professores a encontrarem e a colocarem em prática novas teorias e práticas pedagógicas.

Segundo (Day, 1999: 124): “O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuam para a melhoria da qualidade da educação. É o processo mediante o qual os professores, (...) revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, adquirindo e desenvolvendo conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes”.

Gimeno e Gómez (1995: 425) defendem o desenvolvimento profissional do docente “como um processo de investigação, no qual os professores reflectem sistematicamente sobre a sua prática, utilizando posteriormente o resultado dessa reflexão para melhorarem a qualidade da sua intervenção”.

Fig. 1 Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional (Clark & Hollingsworth, 2002).



Domínio das consequências

Resultados obtidos

A mudança e aplicação de novos procedimentos pedagógicos ocorrem através da mediação dos processos de aplicação e reflexão em torno dos quatro domínios indicados na figura. Esta perspectiva vai na linha do que Nóvoa (1992) defende quando sublinha a importância dos professores assumirem o papel de produtores da sua profissão apontando, em relação ao desenvolvimento organizacional, para uma necessária comunhão entre a formação docente e os projectos da escola.

A esse respeito reitera a ideia de que a formação e consequentemente o desenvolvimento profissional dos professores devem dar-se no dia-a-dia, na escola.

1.3. Ser Professor Hoje: Identidades dos Professores em Contexto (s) de Globalização

Encontramo-nos na era da globalização, na qual a nossa forma de viver está a ser afectada por uma grande reestruturação. A criação de “*ambientes de aprendizagem*” é o factor de sucesso das organizações, o que implica uma avaliação crítica de instrumentos de diversa natureza, com vista ao desenvolvimento da “produtividade do conhecimento” e das competências a ele associadas. (Kessels, 2000).

Para Esteve (1995), o conjunto de mudanças sociais e educacionais ocorridas nos últimos vinte anos ocasionou impactos profundos na identidade profissional docente, tais como: o aumento de exigências em relação às actividades desenvolvidas pelos professores; a inibição de

outros agentes de socialização, como a família; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre o papel da educação; o aumento das contradições no exercício da docência; as mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; a menor valorização social do professor; as mudanças nos conteúdos escolares; a escassez de recursos materiais e condições de trabalho deficientes; a mudança nas relações professor/aluno e a fragmentação do trabalho do professor. Os professores não estavam (eventualmente ainda não estão) preparados para enfrentar tão acentuadas mudanças, o que obviamente provocou uma certa crise na identidade docente.

Efectivamente, a emergência contemporânea de múltiplas formas identitárias torna necessário repensar a problemática das identidades sociais e profissionais, sabendo de antemão que os conceitos de identidade e de mudança não se opõem, mas interpelam-se, pois as mudanças sociais, que para Silva, (1994: 113), são “como uma renovação de tradições”, acarretam alterações nas formas identitárias. Assim, tal como sugere Ferreira, (1992: 34), “O que interessa compreender são os processos de construção e de transformação identitária, à luz de uma concepção dinâmica e não de uma concepção estática, reificada e essencialista da identidade”.

A “produtividade do conhecimento”, exige a sinalização, a absorção e o processamento de informação relevante, a criação de novo conhecimento e a sua transposição para a inovação e melhoria de processos, produtos e serviços. Existe actualmente um consenso alargado sobre a importância do conhecimento económico, designando-se a nova economia por *knowledge – based economy* – a economia baseada no conhecimento, pois este nas *novas sociedades* é cada vez mais poder.

Há uma certa tendência para a homogeneização e uniformização alimentada tanto pelos organismos transnacionais e supranacionais, que impõem agendas em termos de políticas

sociais e políticas educativas centradas na eficiência e qualidade, tentando conjugar o cultural com o económico, na medida em que:

“a combinação entre a expansão económica e o aperfeiçoamento dos meios de comunicação – globalização – favorece uma maior homogeneização dos valores culturais e aponta para a possibilidade de padronização dos indivíduos. Não é à toa que a globalização possibilita que, nas diferentes partes do mundo, os indivíduos possam consumir os mesmos produtos e aderir a valores culturais semelhantes. (Gugliano, 2000: 65).

Ser professor implica a aprendizagem de uma profissão caracterizada por saberes muito diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. Bem distantes da racionalidade técnica e de políticas perspectivadas na lógica de mercado (Pacheco, 2003), ser professor na actualidade é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e do pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento exige. Os professores devem ser juizes da sua própria prática docente, devem ser os catalisadores da sociedade do conhecimento, sendo vital que “se envolvam em conjunto na acção, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (Hargreaves, 2004: 48).

A identidade, fundamental na vida dos professores, não é fixa nem estática, mas desenvolve-se mediante experiências de sala de aula e de cultura organizacional. Segundo Day (2007: 60):

“a mudança das definições operacionais do profissionalismo requer um trabalho feito em parceria com os professores e com as identidades emocionais e intelectuais de cada um (...). Isto implica que o profissionalismo deve ser reconstruído através da manutenção do diálogo crítico, da confiança mútua e do respeito”.

Para Brzezinsk (2002), considerando Castells (1999), a identidade pode ser entendida como fonte de significados e experiências de um povo, construída processualmente, num imbricado de inter-relações sociais, num dado tempo e espaço históricos, processados por sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados conforme influências socioculturais.

Sanches (2002) considera que, entre muitas profissões - ser professor é talvez aquela em que a natureza da identidade profissional é um processo envolvente do mundo, dos outros, de cada um e da natureza da própria profissão.

Tal como salienta Teixeira (1991: 48), o “professor é «requalificado» dado que surgem no seu trabalho novas funções a desempenhar [...] que exigem da sua parte, a aquisição de novas competências”.

Assim, a identidade profissional dos professores deve ser de entre todas as identidades profissionais aquela que apresenta maior incerteza e variância, fruto das permanentes transmutações sociais. Esta opinião é corroborada por Sanches (2002), ao considerar que, entre muitas profissões, ser professor é talvez aquela em que a natureza da identidade profissional mais sobressai pela complexidade, mutabilidade e plurivalência, referindo ainda que a identidade profissional é um processo envolvente do mundo, dos outros, do *eu* e da natureza da própria profissão.

Ao falarmos da identidade docente, dos traços e dos aspectos que caracterizam este grupo de profissionais tão heterogéneo, devemos ter em conta que dele emergem diferentes entendimentos do que é ser professor.

Numa revisão da investigação realizada em Portugal sobre o desenvolvimento profissional e (re) construções identitárias dos professores, Lopes (2004) concluiu que houve uma evolução do enfoque em termos de investigação referindo que, “embora se detecte investigação no domínio do desenvolvimento profissional desde o início da década de oitenta, (...) é durante a década de noventa que os temas “identidade”, “profissionalidade” e “desenvolvimento profissional” se relacionam e se tornam atraentes para a comunidade científica portuguesa” (Lopes, 2004: 67).

Visto que a identidade é construída histórica e socialmente, a formação de identidades ligadas a contextos profissionais como o do ensino, seguindo a argumentação de Day (2006), é mais

marcada pelas questões técnicas (gestão da sala de aula, conhecimento da disciplina, resultados académicos dos alunos) que pelas questões de natureza pessoal, profissional, social e emocional. Os contextos de ensino são essencialmente produtores de identidades técnicas, pois os professores, no contexto das políticas de homogeneização da educação, são mais avaliados e responsabilizados pelo lado dos resultados dos alunos que pelo lado mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem.

A identidade profissional é constantemente associada a uma forma particular de uma identidade social, ou seja, como salienta Lopes (2001: 18), trata-se de uma “particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor”. Assim, a identidade profissional pode ser associada a um processo de socialização na profissão, através do qual o sujeito assume papéis, valores e normas do seu grupo profissional, na medida em que “o *eu* é um elemento crucial na forma como os próprios professores interpretam a natureza do trabalho”. (Kelchtermans e Vandenberghe, citados por Day, 2007: 52). Também Carrolo (1997: 26) salienta que “a construção da identidade do *eu* acompanha a estruturação do mundo”. O mesmo autor (1997: 27) refere também outro ponto de convergência que aponta para a “concepção dinâmica e construtivista da identidade como produto de um processo de sucessivas socializações”.

No seguimento do mesmo autor, a “identidade para si” ou “desejada” tem, deste modo, subjacente um processo biográfico e a “identidade para outrem” ou “atribuída” tem subjacente um processo relacional. A articulação entre estas duas faces heterogéneas é a chave da construção da identidade profissional – “não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal” (Dubar, 1991, citado por Carrolo, 1997: 27). Lopes (2004: 82) cita Dubar (1995) para referir que a “construção da identidade é uma

articulação entre duas transacções: uma interna ao indivíduo (para si, subjectiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as suas instituições (para o outro, objectiva ou relacional) ”.

Estas duas transacções, como destaca Lopes (2004: 82), citando Dubar (1995):

“Processam-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem, e que possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos. Se existe desacordo entre os dois processos, os indivíduos desenvolvem estratégias para o diminuir. De acomodação (mediante a transacção objectiva) ou de assimilação (mediante a transacção subjectiva). A identidade constrói-se na articulação entre estas duas lógicas, entre os sistemas e acção propondo identidades virtuais e as trajectórias individuais portadoras de identidades reais.”

1.3.1.0 Conceito de Identidade

Nos últimos anos, tem-se verificado a existência de um crescente e renovado interesse pelas questões da identidade que foram inicialmente vinculadas à psicanálise (Lopes, 1993), mas a que hoje se atribuem diferentes usos no contexto das ciências sociais e humanas. Este interesse resulta, em grande parte, daquilo que Hargreaves (1998) designa como um dos paradoxos da pós-modernidade: a globalização.

O conceito de identidade que informa este trabalho foi proposto por Hall (1998), que afirma que as identidades na modernidade tardia – ou pós-modernidade- estão a ser “descentradas” (deslocadas ou fragmentadas). O argumento de Hall é o de que as identidades têm sofrido grandes transformações juntamente com mudanças estruturais das sociedades pós-modernas. Estas transformações estruturais, intensificadas pelo processo de globalização, estão a mudar as “identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (Hall, 1998: 9).

O significado da palavra identidade tem sido formulado de maneiras muito diversas e, por vezes, mesmo contraditórias (Dubar, 1986; Barbier, 1996). Os estudos sobre identidade em Psicologia são, globalmente, marcados pela obra de Erikson. Deve-se a este autor a reafirmação do carácter social da psicologia individual, o apelo a trabalhos interdisciplinares na área da identidade e ainda a problematização do referente na edificação da identidade (Lipiansky, 1990). De acordo com Amélia Lopes (1993), a obra de Erikson apresenta novos referenciais epistemológicos para a orientação dos estudos sobre identidade:

- i) A identidade é encarada como um processo que integra múltiplas experiências do indivíduo ao longo de toda a sua vida, criando-se uma perspectiva dinâmica na abordagem da mesma.
- ii) A identidade é construída no seio de redes interactivas nas quais o indivíduo se define face aos outros. É na relação que estabelece com os outros que o indivíduo aceita ou rejeita as imagens de si.
- iii) A identidade é multidimensional tal como as situações de interacção. Esta multidimensionalidade não resulta em identidades justapostas, possibilitando, pelo contrário, a sua integração num todo estruturado e coerente.
- iv) Apesar da diversidade e da mutabilidade das situações, o indivíduo preserva um sentimento de unicidade e de continuidade que lhe permite ser reconhecido por si e pelos outros.
- v) A identidade apresenta duas funções reguladoras: a função integradora e a função adaptativa. A função integradora assegura a preservação do *eu* enquanto a função adaptativa permite a acomodação às diferentes situações relacionais.

O conceito de identidade é de extrema complexidade e ao abordá-lo incorre-se em riscos, pois, como afirma Erikson, “quanto mais se escreve sobre este tema, mais as palavras instauram uma limitação à volta de uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço” (citado em Dubar, 1997: 103/104). O mesmo autor refere ainda que a identidade nunca está definitivamente terminada, pelo contrário, assume-se como um processo, no qual os indivíduos atravessam obrigatoriamente períodos de crise resultantes daquilo que ele denomina de *fissuras do eu*.

Tal como refere Hall, (2006: 12/13):

“A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”.

Também para Wenger (1998, cit. em Oliveira, 2004), a construção da identidade do professor é um processo dinâmico mediante o qual este desenvolve uma imagem de si próprio, enquanto profissional, que decorre de todas as suas vivências e experiências e que resulta de uma *negociação* de significados efectuada no seio dos grupos com os quais interagiu no decorrer da sua história de vida. Não é dada por estatutos ou regulamentos pré-existentes, mas configura-se progressivamente, em função das coordenadas espaciais e temporais em que se encontra o docente, assumindo um carácter diacrónico e inacabado.

1.3.2. Identidade Pessoal e Identidade Social

É no contexto da Psicologia Social que tem sido feita uma relação entre o individual e o social. No contexto da Psicologia Social atribui-se, inicialmente, aos períodos da infância e da adolescência uma importância preponderante na construção da identidade pessoal. Posteriormente, esta concepção deu lugar a uma outra em que a identidade é entendida como

algo que está em permanente construção e redefinição podendo ser determinada por múltiplas circunstâncias, mesmo na vida adulta (Marc, 1997, cit. em Oliveira, 2004).

Segundo Melucci (2004), a identidade pressupõe sempre o entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social, pois sempre que nos questionamos sobre nós mesmos e como os outros nos percebem entronca na nossa identidade.

A identidade social constrói-se a partir dos diferentes papéis experimentados ao longo da história biográfica de cada sujeito. Comporta todo o conjunto de atitudes, crenças, valores e experiências partilhadas. É o sentido de afiliação, envolvendo a interiorização de normas dos grupos de pertença: grupos sociais e profissionais, género, etnia.

Segundo Lopes (2001), neste caso a identidade:

“É a vertente subjectiva da integração do sistema, a maneira como o actor interiorizou os valores institucionalizados através dos papéis. É pela sua pertença (...) que o indivíduo se define: fazendo suas as experiências dos outros, ao longo da socialização primária, a personalidade coincide com a personagem social e o eu é a representação do papel e da posição incorporada”.

Assim, a identidade social diz respeito aos aspectos do auto-conceito e imagem, baseados no facto de cada indivíduo pertencer a um determinado grupo social.

No entender de Pinto (2001: 68)

“A identidade pessoal, embora seja construída nos processos de socialização, não é algo de estático mas algo que se actualiza em dinâmicas diversificadas. No caso dos professores, para compreender as estratégias identitárias, teremos de ter em conta vários aspectos dos quais destacamos: a dimensão objectiva e subjectiva da carreira assim como o sistema concreto de interacção em que o professor participa no quadro da escola em que exerce a sua actividade e da fase da carreira em que está inserido”.

Dubar (1997: 115), cita Sainsaulieu, para quem: “a identidade mais do que um processo biográfico de construção do *eu* é um processo relacional de investimento do *eu*”. Há que reconhecer o carácter socialmente construído e mutável da profissão docente, e também a

impossibilidade de se falar dela sem a circunscrever ao contexto histórico em que é exercida e lhe confere inteligibilidade.

Dubar (1977: 104) ao tratar o tema das identidades, também remete à dimensão da incerteza implícita no ser humano, na medida em que:

[...] " Todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar pôr-me no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam sobre mim, até imaginar o que pensam que eu penso deles, mas não posso colocar-me na sua pele. Eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável."

Cabe assim, "a cada professor traçar o seu próprio trajecto de trabalho e formação, no labor de ajudar outros a encontrarem uma forma pessoal de caminhar na vida. E através desse trabalho o professor tem a oportunidade de reconstruir, em cada passo, a sua própria identidade e a sua, também, forma original de caminhar na vida".

Para Dubar (1997: 131):

" A identidade constrói-se: [...] no jogo das inter-relações entre a pessoa e o seu ambiente social. O professor constrói a sua identidade a partir da tensão entre a representação que tem de si como professor, vinculada à representação que tem de si como pessoa e a representação que tem dos outros professores e da profissão. A partir dessa tensão, são constituídos os sentimentos de pertença – nós, e de singularização e autonomia – perfil identitário".

Ou seja, a profissão docente não é homogênea. Os diferentes contextos e a forma como cada um se relaciona com o tecido social, condicionam a construção identitária de cada sujeito. Tal como refere Maclure (1993, in Flores, 2003: 142), a identidade "não deve ser entendida como uma entidade móvel – algo que as pessoas possuem – mas algo que as pessoas *usam* para justificar e dar sentido a si mesmos em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham".

1.3.3. Identidade Profissional Docente: Natureza e Dimensões

A identidade profissional é uma identidade social particular, entre outras identidades sociais do sujeito (Fino & Sousa 2003). Desta forma, a identidade profissional diz respeito aos saberes profissionais que Dubar (1997) define como maquinarias conceptuais que compreende um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro “universo simbólico”.

A relação com a profissão, sustento da identidade profissional, é susceptível de ser analisada a partir das representações que os professores formam sobre a sua própria profissão, da qual se salientam os seguintes aspectos (Lessard, 1986: 168):

“Qual o capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática?

Quais as condições de exercício da prática e, em primeiro lugar, a autonomia/controlo da prática e do contexto no qual ele se desenrola (a aula, o sistema escolar e educativo)?

Qual é a pertinência social e cultural da prática?

A que grupo social se pertence?

De facto, estes quatro aspectos facilitam uma estruturação das representações que os professores constroem do vivido profissional, para além de facilitarem a significação desse mesmo “vivido” profissional no processo identitário (Lessard, 1986: 168/170).

É importante a forma como os professores assumem a profissão, encaram as circunstâncias institucionais/sociais e vivem os novos papéis que lhes são concedidos, “constituindo significações valorantes da sua profissão e da sua acção ou, pelo contrário, deixando-se abater pelo desânimo e frustração e entrando em crise de identidade” (M. Estrela, 1997: 15).

Ao se falar em identidade, parte-se do princípio que esta é constituída individualmente mas com reflexos e imposições do social. Ela “ [...] elabora-se tornando-se semelhante aos outros e

procurando ser diferente e única. Ela é, ao mesmo tempo, individual e social, enfim ela alia ao mesmo tempo a permanência e a mudança” (Chevrier et al, 2003: 72). A diversidade é imensa, a partir do contexto das escolas, das práticas adoptadas, dos grupos e subgrupos constituídos, das estratégias de avaliação, o que faz com que os docentes, ainda que da mesma escola, possam ter uma identidade comum à do seu grupo, mas com tantas outras características que os diferenciam deste mesmo grupo. Assim, a identidade constrói-se “no jogo das inter-relações entre a pessoa e o seu ambiente social” (Chevrier et al, 2003: 73). Ou seja, o professor constrói a sua identidade a partir da tensão entre a representação que tem de si como professor vinculada à representação que tem de si como pessoa e a representação que tem dos outros professores e da profissão. A partir desta tensão, são construídos os sentimentos de pertença – nós e de singularização e autonomia – a identificação.

Segundo Nóvoa (1995), há três elementos que sustentam o processo identitário dos professores. Primeiro a adesão a princípios e valores, acreditando sempre no potencial das crianças; segundo a acção, no sentido de escolher as melhores maneiras de actuar, que implicam decisões pessoais e profissionais; terceiro, a auto-consciência a partir da reflexão sobre a sua acção.

Aprender a ser professor constitui um processo longo e complexo. Diversos autores como Calderhead e Shorrock, (1997); Hauge, (2000); Flores, (2001), têm evidenciado a natureza multidimensional, idiossincrática e contextual desse processo, directamente relacionado com a (re) construção da identidade do professor, mediado por determinadas experiências, crenças e valores (Sachs, 2001). Assim, a identidade profissional do professor está directamente ligada à interpretação social da sua profissão. A melhoria na qualidade do ensino requer bons professores, comprometidos com a difícil tarefa de ensinar, imbuídos de um espírito de crescimento pessoal e profissional que, por sua vez, exige pleno sentido de responsabilidade. A

identidade profissional docente constrói-se mediante uma interacção entre a pessoa e as suas experiências pessoais e profissionais. Constitui sempre um processo dinâmico em que o mundo que nos rodeia, os contextos onde estamos inseridos, as situações com que nos deparamos, os nossos projectos, sentimentos, as nossas experiências de vida desempenha um papel fundamental. Um processo onde estão presentes a necessidade de mudança mas também de estabilização, na medida em que um grupo profissional encontra-se num estado intermediário entre a estabilidade e a fugacidade, a imprevisibilidade e a renovação (Atlan, 1979).

O processo de construção de uma identidade profissional não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. Segundo Moita (2000), essa identidade é desenhada não só no contexto intraprofissional, mas também em resultado das interacções que se estabelecem entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Com efeito, para o autor (2000: 116), são os vários universos de pertença que nos ajudam a compreender “o papel da profissão na vida e o papel da vida na profissão”.

A identidade profissional de um dado grupo que partilha uma mesma profissão não se esgota, como sustenta Silva (2003), numa estratégia única para todos os indivíduos que integram o grupo. De acordo com a forma como os indivíduos se relacionam com a instituição e como experienciam e explicitam as suas vivências, podemos falar em diferentes estratégias identitárias. Segundo Gomes (1993), as estratégias identitárias podem definir-se por três elementos: os actores individuais ou colectivos, a situação na qual estão implicados os actores e os desafios colocados por essa situação bem como as finalidades perseguidas pelos actores.

Assim, a identidade de um grupo profissional é plural, facetada e ancorada num sistema simbólico de diferenças múltiplas, para as quais contribuem as diferenças dos seus membros, que, porém, estão ligados em função de uma finalidade comum, conducente à definição de

normas, valores e códigos de comportamento associados a esse grupo. Neste sentido, a identidade de um grupo profissional deve conduzir a um espaço de liberdade e de autonomia dos indivíduos que o constituem, integrando diversas racionalidades, “não caindo no totalitarismo da exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo” (Nóvoa, 1991: 30), já que a predominância da ordem repetitiva abafa a possibilidade de diversidade interna, traduzindo-se em sistemas pobremente emergentes. Espaço de liberdade, que deve facilitar a cada um dos elementos do grupo que desempenha uma determinada actividade, o seu crescimento profissional baseado, por um lado, numa posição crítica relativamente a essa mesma actividade, e por outro, ancorado em sentimentos de solidariedade, de vontade em contribuir para a dignificação dessa mesma actividade e para uma sociedade mais justa e democrática, sempre suportado por uma nova ética profissional, estritamente ligada a ideias de tolerância e abertura intelectual (Popper, 1989).

De acordo com um estudo feito pela OCDE, existe “um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola”. (Cochran-Smith & Fries, 2005: 40). Na mesma linha de pensamento, Darling-Hammond (2000) afirma que a aprendizagem dos alunos “depende principalmente do que os professores sabem e do que podem fazer”, pois a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências.

A identidade profissional é uma identidade social particular, que diz respeito a um mundo institucional especializado, constituída por saberes específicos, ou saberes profissionais. Trata-se de uma construção social, onde sujeitos sociais partilham espaços, tempos e representações sociais na e sobre a escola, não menosprezando um contexto mais amplo, onde cada um dos sujeitos está inserido, que interfere profundamente nas suas expectativas e percepções. Segundo Day (2007: 52) a identidade profissional e pessoal inter-relacionam-se pelo “facto de que o

ensino exige um investimento pessoal bastante significativo". O mesmo autor, aludindo à investigação existente, refere a importância da vida pessoal no desempenho/papel como profissional, pelo que "as identidades dos professores estão intimamente ligadas às suas aspirações e aos seus valores profissionais e pessoais". (Day, 2007: 53).

Ao distinguir a socialização primária (aquisição de saberes de base) da socialização secundária, Dubar (1995: 111) entende que a construção da identidade profissional é um processo de socialização secundária que visa um "resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições". Tal como defendia Perrenoud (1995), o ofício do professor não é imutável, as suas transformações passam pela emergência de novas competências.

Do ponto de vista de Lasky (1997), a identidade profissional é a forma como os professores se definem. É uma construção do "*si mesmo*" profissional que evolui ao longo da carreira docente, influenciada pela escola, pelas reformas implementadas e pelos diferentes contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, a vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais formam uma complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais (Sloan, 2006). A identidade profissional não é uma identidade estável ou fixa. É o resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. Constitui um complexo processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Tendo em conta a diversidade, complexidade e a dinâmica do conceito, no entender de Gonçalves (2000), a identidade profissional do professor constrói-se e reconstrói-se progressivamente ao longo da carreira, de acordo com um processo

evolutivo, de natureza construtivista, determinado pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional.

Nesta linha, Day (2007: 52 citando James-Wilson, 2001: 29) salienta que:

“ O modo como os professores formam a sua identidade profissional é influenciado tanto pela forma como se sentem consigo próprios, como pelo que sentem em relação aos seus alunos. A identidade profissional ajuda-os a posicionarem-se ou situarem-se em relação aos seus alunos e, ao mesmo tempo, a fazer os ajustes apropriados e eficientes na sua prática e nas suas expectativas e compromissos para com os estudantes”.

Quando falamos da identidade profissional, situamo-nos num mundo institucional, especializado, onde há partilha de saberes profissionais. Como factores preponderantes para a construção da identidade profissional, temos a inserção e a adaptação do professor ao *ethos*/escola, as experiências mesmo anteriores à sua formação inicial, as situações por que passa no primeiro ano de carreira e o contexto institucional no qual se desenrola o seu trabalho, (Kelchtermans e Ballet, 2002). No dizer de Nóvoa, (1989: 72), “há que edificar uma identidade profissional de “dentro para fora” a partir da relação com um saber científico próprio e da solidariedade em torno de interesses comuns”.

Na actual sociedade, o professor não deve ser um mero reproduzidor de saberes, pois, de acordo com Ferreira, (2003: 40), “a identidade profissional docente tem a ver, (...) com as possibilidades e capacidades de os professores se assumirem ou como actores reflexivos, autónomos e críticos ou como meros agentes do sistema e das reformas educativas”. Esta dimensão abre caminho para “diferentes modos de ser profissional” (Gomes, 1993: 98).

Defende-se, deste modo, uma perspectiva relacional, plural e dinâmica das identidades profissionais docentes, em que estas, nas palavras de Correia, (1991: 150) se apresentam como:

“ (...) contingentes e envolvem-se num processo complexo de relações do grupo profissional com um conjunto de espaços sociais através dos quais este grupo produz e reproduz determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua especificidade profissional, com

os contextos sociotécnico-organizacionais do exercício do trabalho, bem como a natureza das relações que ele mantém com a instituição empregadora – o Estado – e com os utentes directos ou indirectos dos sistemas educativos – pais, alunos, comunidades, etc.”

Nesta ordem de ideias, as principais identidades dos professores estão a ser questionadas. Esta nova época tem sido denominada por época do não-profissionalismo (Ball, 2003), já que os “professores e os outros trabalhadores dos serviços públicos só conseguem ser bem sucedidos se satisfizerem e cumprirem as definições que outros criaram acerca do seu trabalho” (Day, 2007: 52).

Sainsaulieu (1987), que tem dedicado vários estudos aos processos sociais da construção de identidades profissionais, entende que os contextos em que os sujeitos se movimentam e se relacionam constituem o eixo central dos processos de construção das identidades profissionais.

Segundo Dubar (1999: 264):

“As identidades sociais e profissionais típicas não são nem as expressões psicológicas de personalidades individuais nem os produtos de estruturas ou de políticas económicas impostas lá do alto, elas são construções sociais que implicam a interacção entre as trajectórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação”.

Deste modo, a construção da identidade, enquanto processo dinâmico de realização pessoal e de criatividade social, é resultado da profissionalidade de distintos grupos, pessoas ou escolas.

Dubar, citado por Ferreira, 2003: 49) chama a atenção para a:

“ (...) coexistência e a articulação de dois processos heterogéneos que intervêm nas dinâmicas identitárias. O processo relacional e o processo biográfico. Esta perspectiva valoriza o espaço e o tempo e supõe a definição do conceito de identidade não como algo estável e acabado, mas como processo dinâmico que envolve, individual e colectivamente, o sujeito e os seus contextos de acção”.

Simões (1995: 172) entende a identidade profissional como um caso particular da identidade psico-social que, segundo a autora, é “construída progressivamente ao longo da carreira, desde as fases iniciais em que o indivíduo começa a actuar e a encarar-se como um profissional”.

Em função da diversidade, da complexidade e da própria dinâmica do conceito, segundo Gonçalves (2000), a identidade profissional do professor constrói-se e reconstrói-se progressivamente ao longo da carreira, de acordo com um processo evolutivo, de natureza construtivista, determinado pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional.

Kelchtermans (1993), citado por Day (2007: 53), sugere que o Eu profissional, tal como o Eu pessoal, se desenvolvem ao longo do tempo, sendo construído por cinco partes inter-relacionadas: a auto-imagem, a auto-estima, a motivação no trabalho, a percepção das tarefas e perspectivas futuras.

Day (2007) refere que as pessoas ensinam acreditando em algo a que subjaz uma imagem da *sociedade certa*. Reportando-se ao estudo de Kelchtermans (1993) menciona a relação entre as cinco partes do Eu profissional e do Eu pessoal ao longo do tempo em função de determinados ambientes culturais:

- i) A auto-imagem: a forma como os professores se descrevem através das suas histórias de carreira;
- ii) A auto-estima: a evolução do *eu* como professor, se é bom no que faz, ou então a forma como é visto por si próprio ou pelos outros;
- iii) A motivação no trabalho: o que faz com que os professores façam determinada escolha, continuem a empenhar-se no seu trabalho ou o abandonem;
- iv) A percepção das tarefas: a forma como os professores definem a sua profissão;
- v) As perspectivas futuras: as expectativas dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento futuro do seu trabalho.

O imperativo da mudança constitui-se como desafio à identidade profissional e pessoal existente, no entanto, a dimensão e a forma como é ou não acolhida/apropriada imbrica em factores como a motivação, a satisfação no trabalho, o comprometimento e a auto-eficácia, condicionados pelas “necessidades dos professores em relação à autonomia, às competências e às relações profissionais não satisfeitas” (Day, 2007: 53).

Os contextos de mudança mobilizam, por vezes, *identidades ocasionais*, induzindo os professores a “procurarem e encontrarem, de várias formas, o seu próprio sentimento de estabilidade dentro do que parecem ser identidades fragmentadas quando vistas de fora” (Day, 2007: 54).

As identidades dos professores estão intimamente ligadas aos seus valores, atitudes e aspirações pessoais, pois os professores experimentam socializações variadas, decorrentes das muitas mudanças sociais, políticas e educacionais e dos diferentes contextos situacionais em que trabalham.

1.3.4.A Construção do Processo Identitário: Identidade ou Identidades?

Não existe uma identidade docente de carácter absoluto ou imanente, mas sim, uma identidade situada que faz depender o ser profissional das coordenadas temporais e espaciais nas quais se situa cada docente.

Poderíamos definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Do ponto de vista sociológico, identidade pode ser definida como o conjunto de características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são: o género, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social.

O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo (Giddens, 2004).

A identidade social é construída pelos sujeitos sociais mediante uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Por outras palavras, a aceitação de determinada identidade social supõe que haja interacção entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando, assim, um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo. Ou seja, a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; e uma dimensão colectiva, respeitante aos papéis sociais que desempenhamos em cada grupo ao qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.). Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos distintos, a saber: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro). (Dubar, 1991).

Os modos como vivemos os nossos papéis nos diferentes grupos influenciam-se mutuamente, de forma que a nossa identidade constitui-se pela interacção das especificidades desses grupos. Isso significa que ela possui variadas dimensões, que se articulam e mudam no tempo.

Por outras palavras, o conteúdo das identidades sociais construídas no interior de um grupo social define as diversas dimensões das comparações sociais, que reforçam o sentido dessa identidade, ou seja, as identidades sociais estão marcadas pelas semelhanças entre si. Normas típicas do grupo como atitudes e comportamentos explicitamente reconhecidos como valores colectivos são formas relevantes de expressão da identidade dos seus membros. Isso quer dizer que as nossas identidades se configuram no nosso sentimento de pertença a determinados grupos levando-nos a agir prioritariamente em termos de interesses colectivos.

Os estudos mais importantes sobre as experiências da carreira dos professores e sobre os factores, de dentro ou de fora da instituição, que mais as influenciam foram realizados junto de professores de escolas secundárias por Huberman (1989, 1995), na Suíça, junto de professores ingleses, por Sikes et al. (1985) e junto de professores americanos, por Fessler & Christensen (1992, citado por Day 2001). O trabalho destes investigadores sugere que os professores atravessam cinco fases principais:

- 1- Entrada na carreira: compromisso inicial (maiores ou menores dificuldades);
- 2- Estabilização: empenho (consolidação, emancipação, integração em grupos de pares);
- 3- Novos desafios, novas preocupações (experimentação, responsabilidade);
- 4- Atingir uma plataforma profissional (sentido de mortalidade, deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar);
5. Fase final (maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e procura acrescida de interesses externos, desencanto, diminuição da actividade e do interesse profissional).

Em cada uma das fases referidas anteriormente, cada professor experimenta diferentes concepções identitárias, estando implícito um determinado quadro de interesses, motivações e preocupações. São oportunidades para cada profissional reanalisar os pressupostos das suas ideias e convicções sobre o ensino, para questionar os propósitos e contextos do seu trabalho, para rever e renovar os seus compromissos intelectuais mediante um estudo continuado feito a partir de redes de trabalho escolar ou participando em projectos de investigação mais amplos.

O estudo das representações sociais dos professores abre possibilidades para a concepção que estes têm da sua identidade profissional, um olhar de dentro para fora e de fora para dentro daqueles que exercem a profissão docente, já que as “representações sociais dos professores

são constituídas a partir da apropriação que eles fazem da prática de suas relações e dos seus saberes históricos e sociais” (Dotta, 2006: 7).

As representações sociais são aqui entendidas como: [...] “produtos de determinações tanto históricas como do aqui e agora e construções que têm uma função e orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e situando-o, definem a sua identidade social, o seu modo de ser particular, produto do seu ser social” (Spink – 1993: 8). A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e colectivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Woodward (2000).

Actualmente não se fala em apenas uma identidade, mas em várias de acordo com o contexto em questão. Hall (2005) afirma que é pura ilusão acreditar que a identidade é plenamente segura e coerente. O sujeito assume identidades heterogéneas em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “*eu*” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direcções de tal modo que as nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Ibidem: 13).

Segundo Augusto Gil (2009: 58) um dos traços da identidade “é a capacidade que temos de viver o local como global”, pondo a descoberto as *aporias*, resultantes da crise planetária e indutoras da crise de identidade, causada por um conjunto de factores (escolares e sociais) cuja evolução está vinculada a uma difícil (re) construção da identidade. Porém “novos contextos fazem emergir novas subjectividades” (Teodoro, 2006: 92), capazes de promover a (re) definição da identidade, que requerem o surgimento de novos papéis, e onde a avaliação “surge como método universal de formação de identidades” (Gil, 2009: 59).

A possibilidade de estabelecer continuidades na forma dos professores se identificarem com a profissão permite assinalar as mudanças num processo em constante mutação, onde a *fabricação de identidades* (Lawn, 2001: 129) se produz:

“Num jogo de poderes e de contra-poderes entre imagens que são portadoras de visões distintas da profissão; ela articula dimensões individuais, que pertencem à própria pessoa do professor, com dimensões colectivas, que estão inscritas na história e nos projectos do colectivo docente. Os debates actuais sobre cidadanias múltiplas, os “práticos reflexivos” ou a “nova” profissionalidade docente revelam bem o trabalho quotidiano de construção identitária a que os professores estão sujeitos” (Nóvoa, 2004: 10, aspas do autor).

A pessoa não tem a sua identidade estável, mas em contínuo processo de (re) construção. Assim é também com os professores, que têm conceitos construídos por outros e apropriados por eles; têm os seus conceitos a partir da sua leitura do contexto e têm a dinâmica de, a todo o momento, revê-los, alterá-los, em função da sua vivência, da sua relação com a profissão, com os outros profissionais, com os alunos, com a comunidade e com a sociedade.

Segundo Nóvoa (2000), a crise identitária dos professores tem sido objecto de imensos debates ao longo dos últimos vinte anos e não é indiferente à evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. Deste modo, Nóvoa (2000: 16) salienta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Ainda o mesmo autor cita Diamond (1991: 127) referindo que “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. É, segundo Nóvoa (2000: 86), “um processo que necessita de tempo, que servirá para refazer identidades, acomodar inovações e para assimilar mudanças”.

Sampaio (1996: 175) afirma: “actualmente tudo está em questão! A própria concepção de escola se alterou e já nem sequer há consenso sobre o que deve ser a escola e qual deve ser

também a sua função. (...) todos opinam sobre tudo, sobretudo a instituição escolar é vítima de uma enxurrada de teorias que frequentemente se contradizem e anulam”. Os próprios profissionais da educação parecem desorientados com o abalo que de repente começou a sacudir a classe, o sistema educativo, a família, a sociedade, a comunicação social e o mundo político.

António Bolivar (2006: 13), por seu turno, refere que “as mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar”.

Na verdade, a mudança das circunstâncias sociais e o aumento das expectativas em relação aos professores fazem com que “estes agora precisem não só de ser intermediários de conhecimento, mas também *“conselheiros de aprendizagem”* em contextos onde a distinção entre aluno e professor se torna cada vez menos nítida” (Day 2003: 172).

A crise da identidade dos professores agudiza-se nos finais do século XX, quando estes se vêem totalmente ignorados no processo de reformas educativas. A viragem sobre esta desvalorização do professor começa numa reunião internacional, onde Ada Abraham (1984) diz o seguinte: *“Professor é uma pessoa”*. Desde então, começaram a surgir inúmeras obras e estudos sobre a vida dos professores. Ainda nos anos oitenta, começou a ser dada maior atenção relativamente aos constrangimentos em que os professores trabalhavam.

No que se refere aos trabalhos de pesquisa sobre a forma como os professores pensam em relação à sua profissão, Fullan e Hargreaves (2000) destacam as seguintes causas que acentuam a crise das suas identidades: i) A sobrecarga; ii) O isolamento; iii) O pensamento de grupo.

A sobrecarga sentida pelos professores no exercício da sua actividade, em muitos casos é originada pela falta de diálogo e trabalho de equipa nas escolas. Portanto, não há um momento de reflexão conjunta sobre o quê e como se deve ensinar.

Ser docente, é há muito tempo, conhecido como "uma profissão solitária". Considere-se que o individualismo é mais uma questão cultural e menos uma peculiaridade da profissão. Entretanto, parece mais fácil e rápido preparar aulas isoladamente. Nesse aspecto, muitos dos professores nem sequer imaginam a organização do seu trabalho com a participação de outras pessoas.

Para os autores referidos (Fullan e Hargreaves) o problema do isolamento tem suas raízes:

- Uma arquitectura escolar que isola espaços, segrega pessoas;
- Horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar impedem interacções sociais;
- A sobrecarga de trabalho sustenta o individualismo.

Combater os contextos que levam o professor a isolar-se dos seus pares constitui umas das questões fundamentais, pela qual vale a pena lutar.

Em terceiro lugar, surge o pensamento de grupo. Tornou-se comum ouvir as seguintes expressões: *"Mas os professores desta escola sempre formaram pequenos grupos de colaboração!"* ou, *"estamos sempre conversando, quando podemos"*, ainda, *"há tanta colaboração que se formam 'panelinhas' de professores para disputar o poder de comando na escola"*. Tais expressões são o retrato de que as propostas de trabalho colectivo possuem os seus problemas, muitos dos quais não podem ser ignorados.

Considerando as causas da crise de identidade dos professores apresentadas pelos autores Goodson, Amiel, Dunham e outros, a "pressão" exercida sobre os professores pela escola, pais, sociedade, provoca alguma ansiedade e dificulta o seu trabalho. Espera-se demasiado do

professor, que este acaba por se sentir descontrolado, e principalmente porque a sociedade em geral, e em particular os pais, pouco têm feito para ajudar o professor. Os professores estão conscientes que a sua profissão nos últimos tempos ficou cada vez mais exigente, pois as obrigações são muitas e muito diversificadas, e estes trabalham em contextos com expectativas crescentes acerca do seu trabalho, assim, ficam mais inseguros. Além disso, os professores sentem-se sufocados pela excessiva regulamentação da sua actividade, não lhes restando espaço de manobra para exercer a sua criatividade e autonomia, que na prática termina nos papéis e nos discursos de democratização e descentralização da educação.

Nas palavras de Charlot (2007), hoje é necessário que o professor “encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem sucedidos” e adopte estratégias pedagógicas diferenciadas no sentido de responder cabalmente às actuais exigências dos alunos, (...) “ Não se espera que os professores possuam a única resposta correcta. Espera-se que estimulem a curiosidade de cada criança, que se concentrem nos assuntos básicos e que a ajudem a descobrir e a trabalhar de forma autónoma e sistemática” (Dalin e Rust, 1996, in Day, 2003: 172). Para tal, é necessário que o professor interactue, redireccione a sua prática, reveja os seus conceitos e suas propostas, analise o seu trabalho e sua contribuição na construção do projecto de vida dos seus alunos. Quando reflecte sobre a sua prática, o professor gera conceitos teóricos, podendo desencadear soluções para os problemas e, principalmente, perceber as necessidades educativas dos seus alunos. A reflexão sobre a acção leva a que o docente adquira uma maior autonomia pedagógica, proporcionando um maior sentido à sua *praxis*.

Nas palavras de Dewey (1959: 9), “Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente”. Assim, a educação assume-se como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, onde compete ao docente construir os seus saberes para desenvolver uma prática lectiva competente.

As capacidades e características dos professores necessárias para irem ao encontro dos desafios da aprendizagem para e no século XXI são determinadas pelas características do contexto e ambiente escolar em que exercem as funções, mas também pelas suas próprias visões do mundo.

Caine e Caine (1997) identificaram as seguintes qualidades nucleares:

- “O sentido de auto-eficácia fundado na autenticidade;
- A capacidade de construir relações que facilitem a auto-organização;
- A capacidade de estabelecer relações entre sujeitos, disciplina e vida;
- A capacidade de se envolver num processo reflexivo, de crescer e de se adaptar”.

(Caine e Caine, 1997: 173, in Day, 2003: 134).

No seguimento das qualidades enunciadas anteriormente, também é fundamental a motivação e esta será reduzida se o professor sentir um controlo demasiado apertado, se for obrigado a seguir directrizes determinadas por outros Rubin (1989).

No entender de Postic (2007: 145):

“O professor deve assumir a sua posição de adulto, que tem um saber, competências, que faz parte dos seus valores. Em resumo, apresentar uma personalidade equilibrada na qual o aluno confie, uma referência humana com a qual este se possa identificar. Um guia, capaz de se concertar com outros docentes para conceber modos de acção coordenados e de realizar um projecto”.

Esperam-se competências e identidades docentes que facilitem o diálogo, a decisão, a descoberta e que a estrutura das comunicações seja partilhada. O professor deve assumir-se como um “*educador para os valores*” (Patrício, 1997); um “*formador do carácter*” (Cunha, 1996); um “*profissional reflexivo*” (Zabalza, 1994); um “*gestor de pessoas e dilemas*” (Gimeno e Cavaco, 1995). Os novos papéis e competências profissionais; a complexidade e multiplicidade das novas funções docentes, a nova identidade profissional (Carrolo, 1997; Cavaco, 1995); o desenvolvimento da carreira profissional, os ciclos profissionais (Huberman e Loureiro, 1995); a

criação de uma deontologia e/ou formação ético-deontológica específicas da profissão (Cunha, 1995; Estrela, M. 1991; Monteiro, 2001) conduzem à necessidade de um novo conceito de identidade docente, pois o professor deve assumir-se como um especialista em processos de saber.

1.3.5.Percurso Profissional e Contextos de Trabalho – Elementos do Processo Identitário

No ponto anterior, vimos que a identidade possui conjuntamente uma dimensão individual, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos e uma dimensão colectiva, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo a que pertencemos. Assim, à construção da identidade subjaz um conjunto de “características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles” (Giddens, 2007: 194) A identidade constrói-se dentro de um processo dinâmico de socialização, interagindo socialmente, mediante identificações e atribuições, em que a:

“A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto-definições” (Dubar, 1997: 13).

Assim, a identidade define-se como uma construção social marcada por diferentes factores (unificadores e convergentes, diferentes e descontínuos) que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si, das suas funções, bem como, do conjunto das representações colocadas em circulação por diferentes discursos e agentes sociais acerca da escola e dos professores.

O percurso profissional do professor pode ser estudado, segundo Gonçalves (1992), sob dois planos de análise distintos, mas complementares: o desenvolvimento profissional em termos gerais e o da construção da identidade profissional, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, a construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica. Os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre a sua carreira profissional modificam-se ao longo do tempo repercutindo-se no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e também na sua personalidade.

O percurso profissional de cada professor é o resultado da acção conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de qualidades, personalidade e capacidade pessoal de interacção com o meio; processo de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino e aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interactivos, pela reciprocidade de acções que estabelece entre si próprio e o meio no qual se desenvolve a sua personalidade. (Day: 2007).

As carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu *eu*, construído a nível consciente e inconsciente, e a colectiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas.

Para além dos efeitos na economia global, o fenómeno da globalização também se manifesta no plano cultural, social e político, de forma ampla e influente Hargreaves (1998). São precisamente estas incertezas morais, culturais e científicas, próprias da condição pós-moderna, que levam a uma busca de certezas, de sentido de pertença e de compromisso, que Hargreaves (1998: 180) identifica como a *procura de uma nova identidade*. Como é normalmente aceite por

todos, a educação caracteriza-se por ser uma actividade complexa, na qual se encontram múltiplos quadros referenciais uma vez que está em causa a construção do Homem e da Sociedade. Falar em educação é falar de ensino, aprendizagem, mudança, acção, socialização, formação, saber, progresso, desenvolvimento, cultura.

De acordo com Tedesco (2000), a crise da educação surge, nos últimos anos, como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: o mercado de trabalho, os sistemas administrativos e políticos, a família, o sistema de valores e crenças. Vivemos numa conjuntura bastante complexa em profundo processo de transformação social, que provoca o aparecimento de novas formas de organização social, económica e política.

Os professores trabalham num contexto social muito particular que lhes permite desenvolver múltiplas interacções pessoais para onde transportam o seu sistema de valores e crenças pessoais. Nias (2001) faz notar que, enquanto profissionais, os docentes enfatizam, de acordo com o seu sistema pessoal de valores, diferentes aspectos da sua responsabilidade para com os alunos.

De acordo com a autora, a grande maioria dos professores não se sente apenas responsável pelo desenvolvimento cognitivo dos seus alunos e pelos seus progressos na aprendizagem. Preocupam-se, também, com o seu bem-estar social, físico, emocional e ainda com a sua formação integral. Secundando esta linha de pensamento, Fullan e Hargreaves (2001) evidenciam o facto de o ensino não se resumir a um conjunto de competências técnicas ou a um amontoado de procedimentos. Para os autores, o ensino não é um assunto de teor meramente técnico, mas também de natureza moral, na medida em que acreditam que os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento dos jovens. É um propósito moral (Day, 2001) que ultrapassa a simples relação afectiva e de atenção para com os

alunos e que constitui, na opinião de Nias (2001), parte da sua identidade enquanto professores.

Neste sentido, a autora afirma:

“Muitos professores acreditam que “preocupação”, no sentido de proteger e cuidar dos interesses dos alunos, é parte da sua responsabilidade moral. Muitas vezes, embora não sempre, este comprometimento ético tem uma componente afectiva e os professores tornam-se muito próximos dos seus alunos. (...) A relação com os alunos é tão central para a forma como os professores se vêem, como pessoas e como práticos, que quando corre mal mina o sentido de quem são e daquilo que são, semeando a dúvida e um sentimento profundo de fracasso pessoal”. (Nias, 2001: 161)

Para Nias (2001), as razões que levam os professores a sentir intensamente a profissão têm a ver com o facto de estes fundirem o seu sentido de identidade pessoal e o seu sentido de identidade profissional, tornando-se a escola o local, por excelência, de auto – estima e realização mas também de vulnerabilidade e malogro.

Compreender e gerir as próprias emoções e as dos outros é uma parte central do trabalho dos professores, pois ensinar envolve uma interacção entre pessoas e consequentemente uma dimensão emocional. Com efeito, as emoções são os fios que sustentam a vida mental (LeDoux, 2000). Elas definem quem nós somos aos olhos da nossa própria mente, bem como aos olhos dos outros, constituindo uma vertente que não pode ser esquecida.

Para finalizar, reiteramos Day (2004), ao reconhecer a importância, para os professores, do sentido de identidade pessoal, profissional, social e emocional definido como “o processo através do qual uma pessoa procura integrar os seus vários estatutos e papéis, assim como as suas diversas experiências numa imagem coerente do eu” (Epstein, 1978, cit. em Day, 2004: 89). Essa “*imagem coerente do eu*” sustenta-se inevitavelmente nas vivências de cada professor dentro da especificidade de cada contexto. Foi neste sentido que realizámos o estudo sobre a(s)

identidade(s) profissional(ais) de um grupo de professores, de que daremos conta nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo explicitamos as opções metodológicas e sua justificação. Começamos por clarificar a natureza do estudo e a problemática de investigação. De seguida, referimos os objectivos que nortearam esta investigação e descrevemos as técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados, terminando com a identificação de algumas limitações deste estudo.

2.1. Natureza do Estudo e Problemática da Investigação

A investigação inicia-se pela “definição de um problema.” (Almeida e Freire, 2000: 37). O problema constitui o *alfa* de um processo que será tanto mais válido quanto mais concreta for a sua identificação. Por isso, é necessário “identificá-lo, descrevê-lo e relacioná-lo” (Almeida e Freire, 2000: 39), por intermédio da experiência pessoal, dos interesses e objectivos do investigador e do quadro teórico assumido, incluindo o resultado de recomendações de diversos investigadores e de estudos de investigação.

O problema que nos despertou para o presente estudo prende-se com a identidade profissional e a crise de identidade dos professores em contextos de aceleradas mudanças sociais.

O desenvolvimento deste estudo partiu das seguintes linhas de leitura decorrentes da revisão de literatura:

As exigências sociais relativamente à profissão docente tornaram-se cada vez maiores e mais complexas e, neste contexto, acaba por ser experienciada uma situação de desconforto.

O desenvolvimento identitário do professor realiza-se na procura de reconhecimento das suas acções, na multidimensionalidade das suas concepções e na interioridade do *eu profissional e do eu pessoal*.

A fim de analisar a problemática da identidade dos professores em contexto de globalização, optámos pelo paradigma qualitativo de investigação devido à natureza do nosso estudo, sendo de índole mais descritivo que explicativo, enquadrando-se numa abordagem exploratória, no sentido de encontrar pistas de reflexão e alargar os horizontes de leitura sobre uma determinada realidade. A investigação qualitativa centra-se na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 47/50), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais:

- i) A investigação qualitativa decorre no ambiente natural em que o investigador se torna um instrumento fundamental recolhendo dados e informações, frequentando os locais de estudo e valorizando os contextos em que decorrem as acções;
- ii) A investigação qualitativa é descritiva já que os dados apresentados surgem sob a forma de palavras ou imagens e não de números;
- iii) A investigação qualitativa interessa-se pelo processo, mais do que pelo produto, o que é particularmente visível na investigação educacional. De acordo com este tipo de investigação, é nos procedimentos e interacções contínuas que se encontra o sentido das intenções;
- iv) A investigação qualitativa analisa os dados de forma indutiva, ou seja, estes não são recolhidos com o objectivo de confirmar hipóteses previamente pensadas, as correlações são construídas a partir de dados particulares;
- v) A investigação qualitativa valoriza o significado que os sujeitos de investigação atribuem às suas vivências dando destaque à dinâmica interna das situações; apreender a sua perspectiva é também encontrar o sentido da sua vida; o “significado” [pensamento autêntico dos participantes] fundamental para a abordagem qualitativa.

Colocámo-nos numa perspectiva próxima da investigação interpretativa que sublinha a importância do significado atribuído pelos diferentes actores às acções em que se envolvem. De acordo com Erikson (1989), são classificadas de interpretativas as investigações que tomam em consideração esta dimensão na definição do seu objecto de estudo e nas opções metodológicas feitas. Para o autor, o paradigma interpretativo assenta em postulados diferentes dos do paradigma positivista, traduzindo-se em problemáticas distintas. Erikson (1989: 16) convida os investigadores a estudar a “produção de significados” pelos actores, partindo à procura de “esquemas específicos da identidade social de um dado grupo”.

Para Merriam (1988), a investigação qualitativa assume que existem diferentes realidades, que o mundo não é algo objectivo, mas existe em função de uma interacção e percepção pessoais.

Nesta linha de pensamento, torna-se importante auscultar e tentar compreender a forma como os professores assumem a sua profissão, o modo como encaram as circunstâncias institucionais e sociais e como vivem os novos papéis que lhes são atribuídos, “contribuindo para significações valorantes da sua profissão e da sua acção ou, pelo contrário, deixando-se abater pelo desânimo e frustração e entrando em crise de “identidade”. (Estrela, 1987: 15).

Como vimos, a construção da identidade profissional é sempre condicionada pela especificidade inerente aos diversos contextos em que actuamos, pois ninguém consegue viver fora de um determinado ambiente sociocultural. Assim, procuramos incidir o nosso estudo na forma como se (re) constroem e se (re) definem os processos identitários e os referenciais de sentido de um determinado grupo de professores de uma escola secundária do norte do país, sem esquecer a própria especificidade funcional dessa mesma escola.

Numa época em que é atribuída tanta primazia aos números, optámos pela investigação qualitativa com o intuito de compreender a realidade em estudo, através de um processo

indutivo exploratório, na perspectiva da teoria interpretativa, segundo a nomenclatura de Van der Maren (1987).

As relações sociais e profissionais, o conjunto de factores motivacionais, as percepções e visões pessoais, os papéis profissionais e os percursos identitários constituem toda uma *panóplia* de elementos e factores que não podem ser medidos, mas, tratando-se de fenómenos que encerram em si alguma subjectividade, devem ser compreendidos e interpretados a partir do ponto de vista dos participantes.

Esta vontade de compreender a “dimensão pessoal e social” foi um dos pressupostos que esteve na base deste trabalho.

2.2. Objectivos

Os principais objectivos que nortearam este trabalho foram os seguintes:

- Compreender o modo como um determinado grupo de professores do terceiro ciclo e do ensino secundário vive e sente a sua profissão em contexto (s) de mudança e de globalização;
- Perceber as dinâmicas identitárias de um grupo de professores face aos desafios e exigências que se lhes colocam no complexo e heterogéneo contexto actual da profissão;
- Compreender as dimensões estruturantes mais valorizadas pelos participantes no seu quotidiano escolar;
- Reflectir sobre o modo como os professores encaram a mudança do ensino numa perspectiva diacrónica, bem como os seus efeitos na sua prática profissional e na reconstrução das suas identidades profissionais.

2.3. Percurso Metodológico

Para satisfazer o cumprimento dos objectivos anteriormente enunciados, decidimos realizar entrevistas a alguns professores de uma determinada escola secundária do norte do país.

Tivemos o cuidado de seleccionar professores de diferentes níveis etários e de distintas áreas curriculares.

Utilizamos uma metodologia de índole qualitativa e compreensiva que consistiu em entrevistas semi-directivas, gravadas em áudio na modalidade de entrevista colectiva, (Bodgan e Biklen, 1994), no sentido de compreender o modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido à sua realidade subjectiva, neste caso, os professores em relação ao seu processo identitário em contexto (s) de globalização.

A entrevista é o procedimento metodológico mais frequentemente associado à investigação qualitativa. Pacheco (1995: 88), referindo diversos trabalhos, define as entrevistas como “mecanismos de recolha de dados que pretendem (...) ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes”.

Também Parrilhas Latas (1990: 435) refere que “a entrevista qualitativa é essencialmente um encontro verbal de carácter interactivo entre duas pessoas. (...) O seu objectivo é o acesso às perspectivas do entrevistado em torno de algum tema seleccionado pelo entrevistador”.

Segundo Kisnerman (1978), ela pode ser usada para comunicar, consciencializar, avaliar, capacitar, orientar, reforçar a auto-estima, criar um clima de participação e também para colher dados, exigindo do entrevistador o saber escutar, observar e criar boas relações de empatia.

Antes da realização das entrevistas seguimos os seguintes passos.

- Construção e validação do instrumento de recolha de dados – de forma aleatória seleccionamos dois professores aos quais foi solicitado que lessem o guião de entrevista para efeitos de verificação da clareza e compreensão das questões.

- Foi solicitada autorização, por escrito, ao director da escola, o qual se mostrou receptivo e colaborante. (anexo nº 1)

- Foi redigido um convite, por escrito, aos professores a serem posteriormente entrevistados, os quais se mostraram muito cooperantes. (anexo nº 2)

- Foi comunicado aos elementos participantes o que se pretendia com o estudo, os respectivos objectivos, garantindo absoluta confidencialidade dos dados recolhidos, solicitando ainda permissão para a gravação das entrevistas e autorização para transcrição de determinados excertos das mesmas.

O guião, na sua versão definitiva, foi aplicado a diferentes professores. (anexo nº 3).

Posteriormente procedeu-se à transcrição integral das entrevistas e definiram-se categorias: análise categorial de conteúdo em unidades semânticas, categorias e subcategorias de que falaremos mais adiante.

Na parte final desta dissertação encontra-se a transcrição de uma entrevista na íntegra (anexo nº 5).

2.4. Caracterização dos Participantes

Neste estudo académico de natureza qualitativa participaram nove professores de um determinado estabelecimento de ensino do sector público localizado no norte do país. A sua população escolar era constituída por 1100 alunos, distribuída entre o 7º e o 12º ano de

escolaridade, sendo proveniente de uma área geográfica considerável. O corpo docente é formado por 125 professores.

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes

	Idade	Sexo	Habilitações Académicas e Profissionais	Área de Formação	Situação Profissional	Tempo de serviço	Tempo de permanência na mesma escola
Alzira	41	F	Mestrado	Língua Portuguesa	Quadro de Agrupamento	17 anos	10 anos
Peixoto	59	M	Licenciatura	Educação Física	Quadro de Agrupamento	33 anos	29 anos
Conceição	46	F	Licenciatura	Filosofia	Quadro de Agrupamento	26 anos	23 anos
Carlos	27	M	Licenciatura	Informática	Contratado	4 anos	5 anos
Amélia	49	F	Licenciatura	Inglês	Quadro de Agrupamento	24 anos	15 anos
Frasco	30	M	Licenciatura	Geografia	Contratado	7 anos	1 ano
Manuela	54	F	Licenciatura	Filosofia	Quadro de Agrupamento	28 anos	20 anos
Gomes	30	M	Licenciatura	Tecnologias	Contratado	7 anos	4 anos
Varela	41	M	Licenciatura	Matemática	Quadro de Agrupamento	17 anos	10 anos

Observando o quadro anterior, verificamos que os nove entrevistados que constituem a amostra têm idades compreendidas entre os 27 e 59 anos de idade.

No que concerne à distribuição por género, existe um notório equilíbrio, como se pode observar no quadro 1.

Relativamente à formação académica, tivemos o cuidado de seleccionar docentes de diferentes áreas de formação, de forma a garantir uma certa heterogeneidade. A grande maioria dos

participantes possui uma licenciatura com um tempo de serviço que varia entre os 4 e os 33 anos de serviço. Devemos sublinhar que todos os professores por nós contactados demonstraram vontade e gosto em participar neste estudo.

2.5. Técnicas e Procedimentos de Recolha de Dados

As entrevistas foram realizadas durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2010, na escola, dentro de uma sala normal de aulas, na qual apenas estavam os entrevistados e o entrevistador, em horário pós-lectivo, garantindo desta forma, melhores condições acústicas e ausência de interferência de elementos estranhos à entrevista.

As conversas decorreram de forma agradável, natural e fluida, cada uma das quais durou cerca de oitenta minutos. Tivemos sempre o cuidado de não emitir qualquer juízo de valor. Tratando-se de um estudo qualitativo, compreensivo, evitámos perguntas cujas respostas se resumissem a um simples “sim” e/ou “não”.

Posteriormente, procedemos à transcrição das entrevistas, mantendo o necessário nível de fidelidade, de acordo com o que sugerem Bogdan & Biklen (1984) para possibilitar a análise posterior das entrevistas.

2.5.1. A Entrevista Semi-Directiva

Para concretizar os objectivos definidos anteriormente para o trabalho a que nos propusemos, utilizámos como instrumento de recolha de dados a entrevista semi – estruturada, na

modalidade de entrevista colectiva, em virtude de nos parecer a mais indicada face à natureza da investigação.

Através da entrevista, procurámos descobrir o *sentido de si*, apesar de reconhecermos, tal como nos diz Bardin (2004: 164), “O discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes, de representações (...). O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências, e imperfeições”. A entrevista consistiu numa conversa informal, entre duas ou três pessoas, iniciada pelo entrevistador com o fim específico de obter informação relevante para a sua investigação.

A principal finalidade de uma entrevista é sentir as representações perceptivas dos entrevistados em relação a determinado assunto. Na opinião de Teixeira (2004: 11), a procura de significados torna-nos humanos, pois é nas representações que construímos que encontramos o sentido da vida. Através da força expressiva de cada entrevistado, do seu campo de motivações, (re) construímo-nos “na intersecção com os significados socialmente circulantes”. A entrevista qualitativa é essencialmente um encontro verbal de carácter interactivo, comunicacional entre duas ou mais pessoas, na qual pretendemos fundamentalmente aceder às perspectivas do entrevistado relativamente a determinado tema seleccionado pelo entrevistador.

Escolhemos a entrevista semi – directiva, ou semi – estruturada, seguindo a categorização de De Ketele ou Rogiers (1993), pois permite-nos reorientar o guião da entrevista em função das verbalizações e reacções dos entrevistados, podendo não seguir a ordem estipulada das questões, uma vez que nem todas as intervenções do entrevistador são previamente determinadas.

Segundo Ketele & Rogiers (1996), este tipo de entrevista permite uma maior possibilidade de expressão dos entrevistados, na medida em que as informações recolhidas reflectem melhor as suas representações.

Antes da entrevista, os entrevistados foram informados dos objectivos que presidiam à sua realização. Tentámos manter sempre uma postura de neutralidade, regra que consideramos essencial, para não adulterar os dados recolhidos.

O guião da entrevista na sua versão final, (cf. Anexo 3), foi sujeito a uma validação aparente e de conteúdo (Bisquerra, 1989; Fox, 1981) a partir da leitura de autores especializados que nos ajudaram a construir um instrumento, com uma estrutura que nos parece adequada, em que a sequencialidade das perguntas obedece às temáticas essenciais relativas à identidade e ao percurso profissional de um grupo de professores do ensino público.

Aquando da realização das entrevistas procurámos seguir os princípios formulados por Rogers (1970, cit. Em Mucchielli, 1979), isto é, manter uma atitude de receptividade e de acolhimento para com o entrevistado; demonstrar interesse pelo sujeito e pela forma como vivencia as pessoas e os acontecimentos; revelar uma atitude de respeito pela maneira de ser, de pensar e forma de compreender cada situação.

2.6. Técnicas e Procedimentos de Análise de Dados

No que se refere à análise dos dados obtidos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, mediante a construção de categorias e subcategorias de análise.

Segundo Bardin (1977), alguns aspectos devem ser considerados quando se procede à análise de conteúdo: a homogeneidade de cada sistema categorial, isto é, a reunião de dados segundo um mesmo princípio do objecto da representação; a exclusão mútua, visto que não deve haver uma mesma unidade de registo em mais de uma categoria; a pertinência, no que concerne ao grau de adaptação entre o material analisado e a problemática da pesquisa e a maior objectividade possível, como garantia do valor de fidedignidade, isto é, a descrição do maior número de dados disponíveis ou a totalidade do material, segundo a mesma definição operacional. (1977 *apud* Filho 1993, 122 in Spink, 1993). Este trabalho requer acentuada dedicação e minúcia por parte do investigador no sentido de se tirar bom partido de um material de índole qualitativa.

A análise e interpretação dos dados qualitativos, na óptica de Bogdan & Biklen (1994), envolvem um trabalho minucioso com os dados recolhidos, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos mais importantes e selecção criteriosa daquilo que deve ser transmitido ao público.

Estrela (1984) refere, a este propósito, as seguintes etapas de desenvolvimento da análise de conteúdo:

- Leitura para apreensão das suas características e avaliação das possibilidades de análise;
- Determinação dos objectivos da análise;
- Determinação das regras de codificação – o texto é dividido em tópicos principais e posteriormente dividido pelas várias categorias;
- Análise de sequências e contagem das frequências.

Com o objectivo de validar as categorias criadas, cientes de que não existem regras infalíveis para a determinação da validade de um estudo de natureza qualitativa (Huberman e Miles, 1991) e de que a análise de conteúdo semântica tem um carácter pessoal, recorremos a uma validação externa efectuada por outros investigadores, um processo designado por *inter-rater reliability* (Silverman, 1993, cit. em Flores, 2003).

A partir deste procedimento, definimos as dimensões, categorias e subcategorias de análise do corpo das entrevistas que se apresentam no quadro 2.

Quadro 2 - Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
MOTIVAÇÃO PARA A PROFISSÃO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Motivações intrínsecas 	. Escolha pessoal . Vocação inata . Gosto pelo relacionamento social . Gosto pela leitura, escrita e pelo estudo . Contributo para o desenvolvimento dos alunos e do país.
	<ul style="list-style-type: none"> • Motivações extrínsecas 	. Influência de outros: acção de antigos professores e/ou contexto familiar . Estatuto de autoridade . Oportunidade de emprego.
ESTADO ACTUAL DAS	Alteração do quadro motivacional: <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos positivos 	. Satisfação/Recompensa . Diversificação de estratégias . Reconhecimento social . Gosto pelo ensino e pelos alunos.

<p>MOTIVAÇÕES NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos negativos 	<ul style="list-style-type: none"> . Perfil do aluno . Excessivo facilitismo . Percepções de mudança com implicação na (falta de) reconhecimento pelo trabalho do professor. . Desconhecimento social do verdadeiro sentido do exercício da docência . Gestão errada do processo de avaliação dos professores . Mudança do paradigma da escola . Falta de recursos/materiais didáticos e escassez de infra-estruturas. . Ausência de unidade na identidade profissional . Processo identitário difuso . Diversificação de funções e tarefas. <p>- Mudanças positivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Novas tecnologias . Novas funções do professor . Realidade multicultural da escola . Maior proximidade entre professor e aluno.
<p>PERCEPÇÕES SOBRE O CONTEXTO SOCIAL DE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO ACADÉMICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças sociais, culturais e implicações no trabalho dos professores 	<p>- Aspectos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Turmas demasiado numerosas . Falta de tempo . Indisciplina escolar . Imposição de algumas mudanças no sistema educativo . Ambiente escolar propício a eventuais conflitos e “desconfianças” . Excessiva burocracia . Sentimento de desresponsabilização e nas escolas <p>. Falta de formação de cariz mais científico</p>

<p>VISÃO DO ENSINO E DO SER PROFESSOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades de Formação • Factores de Satisfação • Factores de Insatisfação 	<p>inserida nas áreas curriculares</p> <p>. Necessidade de aprendizagem e actualização científica e pedagógicas contínuas</p> <p>. Vertente mais prática do ensino</p> <p>. Estratégias potenciadoras de autonomia do aluno</p> <p>. Satisfação profissional</p> <p>. Progresso do aluno</p> <p>. Reconhecimento por parte dos alunos e existência de boa imagem social</p> <p>. Recursos tecnológicos</p> <p>. Participação em projectos internacionais</p> <p>. Desresponsabilização da família</p> <p>. Condicionismos externos: mudança e incerteza sociais</p> <p>. Sistema de ensino penalizador para o professor e permissivo para o aluno</p> <p>. Valorização excessiva da vertente administrativa e técnica em detrimento da componente pedagógica</p> <p>- Factores Positivos:</p> <p>. Imagem social (recompensa exterior)</p> <p>. Visão da escola como local de aprendizagem partilhada</p> <p>. Ensino centrado no aluno</p> <p>. Professor como um especialista em processos de saber</p> <p>. Turma – comunidade de aprendentes</p> <p>. Espírito de abertura e de colaboração.</p> <p>- Factores Negativos:</p> <p>. Instabilidade das condições sociais</p> <p>. Sentimento de insegurança</p>
<p>PERCEPÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PROFESSORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Factores que influenciam a percepção identitária dos professores 	

		. Insuficiente preparação académica dos alunos . Comportamento dos alunos . Relacionamento com colegas . Excessiva burocracia . Desvalorização da função pedagógica.
--	--	--

2.7. Limitações do Estudo

Como eventualmente ocorre com qualquer trabalho, este também contém algumas limitações que será necessário ter em consideração.

As suas limitações prendem-se sobretudo com o seu carácter exploratório e com o número limitado dos sujeitos.

Ao optar por uma metodologia de teor qualitativo, que naturalmente requer uma análise compreensiva e interpretativa dos dados recolhidos, houve preocupação contínua em evitar enviesamentos pois, tal como referem Bogdan e Biklen (1994: 68), “todos os investigadores são presa dos enviesamentos inerentes ao observador”. Para tal recorremos a processos de validação do instrumento de investigação.

Primeiramente, procurámos respeitar a regra básica de não influenciar os entrevistados nas suas respostas. Para validar e treinar o papel do investigador, foram realizadas entrevistas junto de duas pessoas não pertencentes ao grupo de professores participantes no estudo.

Há igualmente limitações que se prendem com a própria natureza da investigação qualitativa. É importante saber a que contextos e sujeitos os dados recolhidos e analisados podem ser generalizados (Tuckman, 2002), pois um trabalho de natureza qualitativa permite-nos um

aprofundamento plurifacetado dos sujeitos em estudo, todavia, cada professor é um caso específico, dependendo muito das suas experiências e vivências.

Existem também limites de natureza temporal. O facto de ter um ano para a elaboração deste trabalho limitou a nossa amostra, pois tivemos de nos cingir a um número reduzido de entrevistas. Contudo, dada a sua natureza exploratória, foi possível identificar um conjunto de temas e problemáticas inerentes à construção identitária dos professores que apresentamos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados recolhidos. Com o objectivo de sistematizar o discurso dos participantes e perceber quais os seus referenciais de identidade, construímos alguns quadros-síntese que nos permitem organizar a informação recolhida. Estes tópicos de análise tiveram como suporte as vertentes identificadas por Kelchtermans (1995), associadas a um quadro interpretativo pessoal da identidade dos professores, fortemente condicionado, quer pelas suas experiências do passado, quer pela sua percepção do presente e expectativas em relação ao futuro. Os dados são apresentados com base nos temas já descritos no capítulo da metodologia.

3.1. Motivação Para a Profissão Docente

A temática da satisfação ou insatisfação dos professores, tantas vezes designada por *“mal-estar docente”*, tem sido recorrente ao longo dos tempos e frequentemente alvo de reflexões e trabalhos de investigação. E isto porque lhe é reconhecida uma influência enorme na motivação para o desenvolvimento do trabalho do professor, e consequente realização profissional, na melhoria das práticas educativas, no compromisso com uma formação sistematizada e permanente e na vida em geral do próprio docente, pois a satisfação e o bem-estar são o objectivo primeiro da vida de qualquer ser humano.

É reconhecido que a motivação do professor está directamente relacionada com o seu próprio desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização profissional (Chase, 1985; Esteve, 1984; Reyes, 1990 e Vila, 1988, citados por Jesus, 1996), enfatizando-se a sua importância no conhecimento da identidade profissional do professor.

Os próprios motivos que levam à escolha da profissão e a querer nela permanecer ou não, constituem um importante marco na história de vida dos professores (Kelchtermans, 1995).

A motivação profissional é, assim, condição fundamental que está na base do sucesso ou insucesso profissional dos professores (Cruz et al, 1998, citado por Jesus, 1996), o que corrobora o que afirma Vila (1988) ao defender que a motivação do professor está directamente relacionada com a sua própria realização profissional.

Quadro 3 – Factores que Contribuíram Para a Escolha da Profissão Docente

Motivações Intrínsecas	(f)	Motivações Extrínsecas	(f)
. Gosto pelo relacionamento intersocial	7	. Influência de antigos professores	7
. Vontade de ensinar e gosto de formar cidadãos	6	. Influência de familiares e contexto social	7
. Contribuir para a aprendizagem do outro	6	. Estabilidade profissional e económica.	4
. Gosto pela leitura e pela escrita	4	. Características da profissão: lado humano da profissão; curso superior.	4
. Ajuda ao desenvolvimento do país e das suas gentes (espírito altruísta).	4	. Estatuto, autoridade e reconhecimento social	3

As motivações para o exercício da docência podem ser de natureza intrínseca ou extrínseca. Quanto às **motivações de índole intrínseca**, alguns professores entrevistados referiram que, desde cedo, nutriram uma “natural vocação”, um gosto especial pela leitura/escrita e pelo ensino que se traduziu numa escolha pessoal, consciente e voluntária, como se depreende dos seguintes testemunhos:

“Contribuir para a formação académica dos alunos, sua realização como cidadãos e para o desenvolvimento do meu país”. (Amélia)

“Gosto pelo relacionamento social e ajudar o outro a aprender”. (Gomes)

“O gosto pela leitura e pela escrita impulsionou o meu gosto pelo ensino”. (Alzira)

“O ensino sempre foi a minha primeira opção, sempre gostei de ensinar outras pessoas e de me sentir útil à sociedade”. (Carlos)

Pelos testemunhos anteriores, dos nove docentes entrevistados, seis referiram motivações internas na origem da decisão de enveredarem pelo ensino – as que dizem respeito ao gosto pelo trabalho com adolescentes e jovens e sentido de missão social pela transmissão de saberes e cultura (Amiel-Lebigre e Pichot, 1969).

Tal como aconteceu nos estudos de Galvão (1998) e Flores (2000), três docentes entrevistados referiram **motivações extrínsecas** – aquelas que dizem respeito a factores não directamente relacionados com tarefas profissionais como, por exemplo, prestígio social, os horários, estabilidade/segurança económica, influência de antigos professores e modelos familiares na escolha da profissão. Trata-se, então, de factores motivadores extrínsecos condicionadores na escolha da sua profissão. Alguns entrevistados destacam o carisma de alguns antigos docentes, o seu estatuto de autoridade, a sua competência profissional mas também a capacidade que tinham para se relacionarem com os alunos, como expressam as seguintes afirmações:

“Como aluna, tive uma professora que constituiu para mim uma importante fonte de motivação”. (Alzira)

“Modelos familiares e contexto social na escolha da minha profissão”. (Peixoto)

“Acção de um meu professor que foi um exemplo de competência científica, mas essencialmente de valores morais”. (Frasco)

“A minha motivação para o ensino decorreu do facto do professor, outrora, ser detentor de um determinado estatuto que lhe conferia uma certa autoridade”. (Carlos)

“ Mesmo quando há comentários menos abonatórios em relação aos professores, (...) ser professor é uma profissão gratificante que oferece alguma estabilidade com o tempo. Ao ver essa estabilidade a nível do emprego em alguns professores, decidi escolher ser professor” (Peixoto).

Alguns entrevistados referiram **mais que uma motivação ou influência** na origem da escolha da profissão de ser professor como atestam os seguintes depoimentos:

“A minha vocação pelo ensino tem uma raiz muito familiar. A minha avó e a minha mãe eram professoras, o meu pai também tinha uma ocupação muito ligada ao serviço social. Assim fui criada num contexto muito ligado à aprendizagem. Assistia a algumas aulas da minha mãe e comecei a ver a importância que realmente o ensino e a aprendizagem têm e que só um povo culto e esclarecido consegue progredir.” (Conceição)

“Desde nova tive a ideia de ser professora. Sempre fez parte do meu projecto de vida”. (Conceição)

Estes registos confirmam o trabalho desenvolvido por Huberman (1989) no que concerne aos factores de escolha da profissão docente. O autor distingue três tipos de motivações: activas, materiais e passivas. As primeiras referem-se ao ingresso na profissão como um desejo proveniente do interior do professor, na “vertente humana”, o contacto com os adolescentes e jovens constitui o principal factor dessa escolha; as segundas traduzem a ida para a profissão como uma forma de garantir a subsistência económica; as terceiras motivações expressam a ausência de melhores perspectivas de emprego.

3.2. Estado Actual das Motivações no Exercício da Profissão Docente

No que diz respeito à forma como se sentem, actualmente face à docência, os professores entrevistados dizem-se, em geral, bastante desgastados face à quantidade enorme de funções que são chamados a desempenhar. Salientam que os novos desenvolvimentos que a carreira

docente tem vindo recentemente a ser alvo e as novas dinâmicas que têm vindo a ser introduzidas através de frequentes normativos legais têm potenciado uma crescente insatisfação e desalento com a profissão, empobrecendo aqueles elementos que, segundo Seco (2002), constituem factores de satisfação, nomeadamente as oportunidades de progressão na carreira e consequentes benefícios salariais, a natureza da profissão, as relações com os colegas e com os órgãos de gestão. Consideramos também que as exigências sociais legalmente enquadradas no novo Estatuto da Carreira Docente colocadas ao professor individualmente e às escolas em geral são tendencialmente impossíveis de cumprir, o que gera, em consequência, a generalizada decepção, como refere Santos Guerra, (2000: 89):

“Estas [as escolas] têm que dar resposta à educação sexual, educação para o consumo, educação ambiental, educação para a saúde, etc., apesar da formação dos profissionais que devem leccionar estas matérias continuar circunscrita aos mesmos conteúdos, aos mesmos horários e às mesmas técnicas.”

Também Estrela, (1993: 186), faz referência a alguns factores que têm contribuído para uma diminuição dos índices de auto-estima dos docentes:

“ [...] numa situação tão complexa como paradoxal que não pode deixar de se repercutir na identidade e na auto-estima profissionais: por um lado, assiste-se à degradação das condições do exercício profissional, à persistência de baixos níveis remuneratórios que afastam os mais capazes, à manutenção de não profissionais em exercício nas escolas, à ameaça crescente de proletarização técnica e ideológica; por outro lado, os discursos oficiais emanados quer dos poderes públicos nacionais quer das organizações internacionais não cessam de atribuir aos docentes responsabilidades crescentes, distribuindo-lhes papéis cada vez mais numerosos e complexos (alguns, mesmo, irrealistas) que fazem apelo à autonomia, à inovação, à capacidade de investigação, à intervenção social”.

Quando os professores são vistos como meros “*agentes de aplicação curricular*”, ou como simples técnicos, a autonomia profissional não é valorizada como condição *sine qua non* para o exercício do cargo levando, por sua vez, à “proletarização” dos professores e numa espécie de

círculo vicioso a desqualificação, a *rotinização*, o controlo burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado conduzem à perda da autonomia.

Alguns professores referem que, actualmente, **o aluno não atribui à escola a importância que atribuía anteriormente**, fruto das diferentes condições sociais:

“Alunos actualmente mais exigentes tornam a profissão docente mais complexa, todavia, apesar de as condições serem mais adversas, não escolheria outra profissão. (Conceição)

“A minha motivação pelo ensino, no essencial, mantém-se, tenho um sentimento gratificante de contribuir para a formação dos alunos” (Amélia)

“Gosto muito de ser professora. Apesar de ser difícil hoje em dia lidar com os alunos e com toda a comunidade escolar, penso que não escolheria outra profissão” (Conceição).

“O excessivo facilitismo retira ao aluno vontade de estudar” (Gomes).

Na opinião dos entrevistados, **a relação dos professores com os alunos** tem vindo a alterar-se de uma forma bastante significativa. Hoje em dia, há uma maior proximidade, envolvimento, afecto e interacção com os alunos. Por outro lado, consideram que, actualmente, os alunos têm menos respeito para com os professores.

“Hoje em dia, vejo o professor preocupado em ensinar bem e, fundamentalmente, vejo-o como um amigo, um pai ou uma mãe, como se fosse uma pessoa de família” (Conceição)

“Sinto que a minha motivação não é a mesma de quando comecei a trabalhar. Hoje em dia a profissão de professor é deveras desgastante. Sinto que a profissão de professor tem perdido prestígio e isso abala um pouco a minha motivação. Mas, mesmo assim, tento ser forte, continuar a trabalhar em prol dos alunos” (Carlos)

“Merecíamos mais respeito. Os alunos são a minha primeira fonte de motivação” (Gomes)

Contudo, apesar de não conseguirem a auto-realização profissional na totalidade, os professores entrevistados encontram-se motivados para continuar a ser professores. O ideal de

contribuírem para a construção de uma sociedade mais justa é um dos principais “*mobiles*” da sua actuação profissional.

Na profissão docente, os professores desempenham um papel activo na construção das suas identidades profissionais e com estas também são desenvolvidas imagens sociais que interferem com a personalidade do professor, como consequência das condições psicológicas e sociais em que exerce a sua profissão (Faria, 2006).

A imagem que cada professor produz de si mesmo e igualmente o reconhecimento, ou não, do valor do nosso trabalho por parte dos outros, condiciona a nossa forma de estar docente e, por conseguinte, a nossa actividade profissional.

Quadro 4 - Factores que Conduziram a uma Diminuição dos Índices Motivacionais dos Professores

Factores	Número de professores respondentes
. Perfil e características do aluno: alunos mais exigentes e instáveis	20
. Má condução da questão da avaliação e excessiva importância atribuída à prestação de contas	13
. Desrespeito e falta de valorização da função docente	12
. Inadequação de equipamento e escassez de recursos	12
. Volume de trabalho de natureza burocrática	8
. Reformas intermináveis	8
. Falta de autoridade do professor	7
. Diversidade excessiva de funções do professor	7
. Clima de “desconfiança” crescente na relação entre colegas	7
. Aumento da instabilidade profissional	7

. Falta de tempo para reflectir e investigar	6
. Elevado número de alunos por turma	6
. Menosprezo pela vertente pedagógica	6
. Distância para o local de trabalho	3

O quadro anterior mostra alguns factores que estão na origem da diminuição da satisfação profissional dos professores. **As características do “aluno actual”, a má gestão da questão da avaliação do desempenho docente, o desrespeito pela função docente, as “reformas intermináveis”, a excessiva “carga de trabalho burocrático”, a falta de equipamento e recursos das escolas,** são os principais factores que têm conduzido a uma diminuição dos índices motivacionais dos professores.

No que concerne a **aspectos característicos da profissão**, diversos docentes revelaram que não estavam à espera de tão acentuado volume de trabalho, de percorrer, por vezes, trajectos longos até à escola. Após uns anos de exercício docente, demonstraram ter uma perspectiva diferente, no que diz respeito às dificuldades e ao elevado desgaste psicológico inerentes à profissão.

“Agora, no contexto, eu vejo melhor as coisas. Não estava à espera de anteriormente ter trabalhado tanto tempo longe de casa, de ter tanta despesa com transporte.” (Manuela)

“A realidade com que me deparo, tem pouco a ver com a realidade que eu via enquanto era aluna. Agora, sinto que ser professora é uma profissão bastante difícil, muito desgastante a nível psicológico e também a nível físico. Temos de estar sempre a pensar em estratégias, é uma preocupação constante.” (Conceição)

Todavia, o gosto pelo relacionamento social, a vontade em ensinar, dão força para que possamos prosseguir como atestam os seguintes depoimentos:

“Ser professor para mim, é uma actividade extremamente gratificante, por cada ano que passa, por cada aluno que nós vamos encontrando, é muito gratificante e valioso (...) se calhar se optasse por outra actividade estaria hoje arrependido”. (Carlos)

Huberman (1989), na investigação que conduziu, verificou que, entre as principais razões evocadas pelos professores que afirmam voltar a escolher a docência como profissão, aparecem como mais frequentes as que dizem respeito ao gosto pelo ensino e pelos jovens, a satisfação intelectual, o prazer de partilhar conhecimentos e o sentimento de utilidade social.

Importa a este propósito, sublinhar que a partir do estudo de Flores, Day e Viana (2007), apesar da polarização registada na tendência de resposta entre os professores portugueses e ingleses ao nível do empenho e da satisfação profissional, a motivação para ensinar tende a manter-se. Os professores entrevistados mantêm também uma sensação de gratificação pessoal face ao trabalho desenvolvido com os seus alunos, reiterando, todavia, que actualmente é muito mais difícil ser professor(a).

Alguns professores, apesar do gosto pela profissão, manifestam algum desgaste profissional e mesmo alguma desilusão, face a mudanças associadas a uma nova forma de estar em sociedade, cujos efeitos se têm verificado no exercício da docência. Nias (1999, citado por Day, 2004), nos estudos que realizou, constatou que todos os professores que manifestam paixão pela sua profissão e que se preocupam, realmente, com os seus alunos irão, inevitavelmente, acabar por sentir cansaço. Para esta autora referida, este cansaço resulta não só das condições de trabalho insatisfatórias a que os professores estão sujeitos, mas também do facto do ensino ser também um trabalho com uma forte componente emocional. Os professores entrevistados realçam este cansaço associado à perda de autoridade, à sobrecarga de funções e competências profissionais.

“Não sei, às vezes sinto-me cansada...às vezes interrogo-me: “Será que eu consigo ensinar alguma coisa?”, uma pessoa às vezes tem esses momentos...”Será que ando lá a fazer alguma coisa?”. Penso que temos vindo a perder autoridade”. (Amélia)

“As minhas motivações não são as mesmas. O professor agora não tem o estatuto que possuía anteriormente” (Carlos)

“Pessoalmente tento manter as mesmas motivações que tinha quando comecei a trabalhar, mas confesso que me sinto cada vez mais desmotivado com a profissão”. (Gomes)

“Sinto a mesma motivação pelo ensino, mas as reacções dos alunos, por vezes, deixam-me muito triste”. (Manuela)

Alguns professores deparam-se com a **insuficiência de recursos/materiais e apoios**. Consideram que esta escassez de meios dificulta as suas práticas e o apoio necessário para o desenvolvimento de algumas actividades com os alunos, como ilustram os seguintes depoimentos:

“É necessário melhorar as infra estruturas escolares”. (Gomes)

“O mais complicado é depararmo-nos com a falta de material, que por vezes, nos impossibilita o desenvolvimento de determinados trabalhos de teor mais prático com os alunos.” (Gomes).

“Os alunos e as turmas são muito diferentes. Mas para fazer face a essa diversidade, é necessário que o professor possua recursos técnicos à sua disposição para aumentar os índices motivacionais dos alunos.” (Carlos)

Outros entrevistados referem que a sua **insatisfação profissional está relacionada com factores de natureza extrínseca**, como provam os seguintes registos:

“A minha desmotivação tem uma origem externa, decorrente do desrespeito, que por vezes, sinto relativamente ao meu trabalho”. (Frasco)

“Já gostei mais de ser professor, neste momento acho que é mais difícil transmitir os conhecimentos, os valores que já transmiti outrora. Os alunos são muito irrequietos. (Frasco)

“As condições sociais têm-se alterado. Hoje em dia, a sociedade “despeja” os alunos na escola e muitas vezes o professor tem de resolver ou ajudar a resolver inúmeros problemas, até problemas familiares.” (Peixoto)

“Em virtude da sobrecarga de trabalho, o professor sente falta de tempo para a investigação”. (Varela)

“Turmas com exagerado número de alunos dificultam o trabalho do docente.” Muitas vezes é muito difícil prestar o necessário apoio a todos os alunos. (Conceição)

Quadro 5 – Desempenho Profissional: Factores Intrínsecos e Factores Extrínsecos

	Vocação e gosto pela profissão, gratificação, recompensas (factores internos)	Factores motivacionais externos: autoridade; acção de antigos professores, modelos familiares	Características do aluno	Medidas políticas, quadro normativo do sistema educativo
Varela	X		X	X
Carlos	X	X	X	X
Conceição	X		X	X
Amélia	X			X
Frasco		X	X	X
Alzira	X			X
Peixoto		X	X	X
Manuela	X		X	X
Gomes	X		X	X

O quadro 5 mostra que os **professores entrevistados estão globalmente satisfeitos com a natureza do trabalho e com as recompensas que dele advêm**. As condições sociais, culturais, económicas e políticas com repercussões nas medidas no âmbito do campo da educação sendo mais adversas, não abalam o gosto pela profissão. A satisfação dos professores resulta de factores intrínsecos relacionados com a docência em si, e o

descontentamento decorre fundamentalmente dos factores extrínsecos, ou seja, dos aspectos sociológicos do trabalho. Tal como refere um professor:

“O balanço é positivo... mas os alunos são cada vez mais difíceis, cada vez estamos a ensinar menos, o próprio sistema leva-nos a exigir menos. Os alunos sabem que não precisam de estudar muito para passarem de ano”.
(Carlos)

A carga de trabalho burocrático e o excessivo número de funções afectam o trabalho de alguns entrevistados, considerando-o excessivo e que, por vezes, não é exigido na altura certa, dificultando o trabalho pedagógico do professor, como atestam os seguintes testemunhos:

“A sobreposição de funções que o docente desempenha gera ambiguidade no seu exercício profissional”. (Frasco)

“Sinto-me cansada, estamos sujeitos a uma grande pressão social. A sobrecarga de trabalho que o professor tem não beneficia um ensino de qualidade”. (Manuela)

Outros entrevistados salientam a **falta de tempo dentro da sala de aula**. O elevado número de alunos por turma torna por vezes difícil o acesso a todos os alunos. Por outro lado, o facto de os programas curriculares serem excessivamente longos torna muito difícil o aprofundamento de determinados conteúdos, como comprovam os seguintes depoimentos:

“A minha insatisfação profissional é sentir falta de tempo para reflectir; um sistema inapropriado, construído na lógica do facilitismo”. (Varela)

“O aluno actual requer mais atenção e acompanhamento. Por vezes, quero aprofundar mais alguns conteúdos; ver os trabalhos de casa; ouvir mais os alunos, mas o tempo não chega”. (Gomes)

Alguns entrevistados salientam as **medidas políticas ao nível da educação** geradoras de um estatuto da carreira docente altamente penalizador para o exercício da profissão docente.

“ (...) Penso que a minha principal fonte de insatisfação vem da legislação, a meu ver em grande parte errada, que, em parte, convida o aluno a não estudar, criou uma “onda de facilitismo”, os alunos já perceberam isso, alguns até me dizem: “professora eu até entro com nota negativa em alguns cursos”, penso que isso é mau. O trabalho do professor também tem de ser defendido por aqueles que nos governam, caso contrário, o professor pode sentir-se mal”. (Amélia)

“Os factores da minha insatisfação são externos, prendem-se com as alterações operadas no sistema educativo, por exemplo, a questão da avaliação que, a meu ver, tem sido mal conduzida”. (Amélia)

“Dá-se demasiado apreço à prestação de contas, aos resultados, descurando-se os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem”. (Conceição)

Da satisfação dos professores decorre um ensino com mais qualidade, alunos mais motivados e com maior potencial para construir o seu percurso de vida, sendo o professor uma figura facilitadora dessa construção. É necessário que as atenções se centrem, também, nos interesses e motivações dos professores, e não só nos interesses, motivações e necessidades dos alunos.

É imperioso criar um sistema de incentivos que passe pela revalorização dos professores, também no que concerne ao regime salarial, mas sobretudo no que concerne à sua percepção de segurança e estabilidade na profissão. Estes factores de natureza extrínseca poderão revelar-se essenciais para a emergência de profissionais mais comprometidos com o seu trabalho, assumindo a responsabilidade de desenvolver uma personalidade profissional e construir uma escola que desvende “na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. (Nóvoa, citado por Seco, 2002: 166).

Convém reconhecer que apesar do corpo docente estar a atravessar uma fase de maior instabilidade, fruto de demasiadas alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente, de acordo com estudos recentes de opinião pública, os professores granjeiam uma imagem social satisfatória, sendo uma das classes sociais em quem os portugueses inquiridos mais confiam.

Daí ser dever dos professores, apesar das evidentes dificuldades, aumentar os seus índices motivacionais e o seu espírito de classe, acreditando na importância que têm na vida e no desenvolvimento dos seus alunos.

3.3. Percepções Sobre o Contexto Social do Trabalho Docente e Formação Académica

É reconhecida a importância que o contexto de trabalho, não só o contexto físico e institucional da escola, mas também o seu ambiente social, cultural e interpessoal (Kelchtermans, 1995), tem no desenvolvimento profissional do professor, afectando, tanto positiva como negativamente, a (re) construção da sua identidade enquanto profissionais (Day, 2005; Flores e Day, 2006).

Alguns entrevistados referiram-se à importância do contexto de trabalho:

“Penso que a existência de uma escola com suficiente espaço e recursos materiais e um bom ambiente de trabalho é fundamental para um bom desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem” (Amélia)

“Boas condições de trabalho e bom clima de trabalho aumentam as motivações dos alunos e dos professores” (Carlos)

Outros professores reforçam mais as **condicionantes sociais, como sustentam os seguintes testemunhos:**

“Ser professora actualmente é uma profissão de risco, sujeita a uma grande instabilidade. Temos que mudar em função da sociedade e não é fácil, os ventos da globalização são difíceis. As políticas governamentais para o ensino devem mudar, no sentido de devolver à escola a sua principal função que é ser um local de aprendizagem. Para colmatar um pouco essas condições sociais mais adversas, tento cultivar a aprendizagem partilhada, um ensino mais virado para o “fazer”, para a prática” (Amélia).

“As condições sociais muito instáveis, marcadas pela incerteza, não facilitam o trabalho do professor”. (Alzira)

“Têm havido muitas mudanças a nível legislativo no campo do ensino, mas eu vou continuar a manter a mesma postura. Sempre gostei daquilo que faço na sala de aula, mas neste momento não sei até que ponto aguentarei todas estas mudanças que se vão operando. Passamos muito tempo em frente ao computador e, às vezes, a realizar trabalhos burocráticos sem qualquer utilidade. Formei-me para estar com os alunos, para os ensinar e não para estar demasiado tempo em frente ao computador a preencher papéis, muitas vezes em repetição. Mas em termos de actuação dentro da sala de aula, mudo as estratégias de actuação, pois quero que os alunos aprendam”. (Peixoto)

“As sucessivas transformações sociais, o fenómeno da globalização, os tratados educativos, constituem factores externos, que provocaram alterações na minha forma de exercer a docência”. (Carlos)

“As contínuas transformações sociais tornam a minha identidade profissional bastante instável e descontinua”. (Conceição)

“Os professores hoje em dia, por vezes, têm dificuldade em saber exactamente o que fazem na escola, tal é a imensidão de trabalhos que os docentes são chamados a desempenhar” (Amélia)

Alguns professores evocam a **necessidade de usufruírem de acções de formação contínua**, no sentido de actualizarem melhor os seus conhecimentos e práticas pedagógicas, dando melhor resposta aos alunos bem como às suas necessidades e expectativas. Uma professora referiu a necessidade de os professores se adaptarem às **mudanças na profissão docente**, numa sociedade em constante mutação. As realidades são muito diferentes, assim, há a necessidade de os professores se adaptarem à diversidade de contextos, salientando a importância das acções de formação para este efeito.

“Posso dizer que, actualmente, tenho uma posição diferente da de outrora. Antigamente eu era mais autoritária. Mas agora não. São realidades completamente diferentes. Assim, penso que as acções de formação são importantes para nos ajudarem a adaptarmo-nos melhor às realidades que vamos encontrando.” (Manuela)

“A docência mostrou-me que a formação contínua é importante, permite ao professor uma constante actualização, pois este a nível científico tem de ser irrepreensível. Por vezes estamos tão envolvidos na prática docente, na resolução dos problemas dos nossos alunos, que não temos espaço para ler os livros que nós sentimos necessidade de ler, (...) fico com a ideia que nos tiram tempo para o nosso estudo. Penso que a formação contínua se centra muito na vertente pedagógica, descurando a vertente científica”. (Alzira)

“Penso que é necessário o professor usufruir de formação específica para abordar convenientemente situações de algum atrito na sala de aula”. (Amélia)

“É fundamental que o Estado propicie aos professores a possibilidade de frequentarem acções de formação, pois trata-se de um direito que assiste a cada profissional do ensino”. (Conceição)

Quadro 6 – Factores que os Professores mais Valorizam no seu Contexto de Trabalho

	Disciplina	Rigor e coerência	Contexto físico e institucional	Ambiente social, cultural e intrapessoal	Formação e educação	Autonomia	Autoridade
Varela	X	X	X	X	X	X	X
Carlos	X	X	X	X	X	X	X
Conceição	X	X	X	X	X	X	X
Amélia	X	X	X	X		X	X
Frasco	X	X	X	X	X	X	X
Alzira	X	X		X	X	X	X
Peixoto	X	X	X		X	X	X
Manuela	X	X	X	X		X	X
Gomes	X	X	X	X	X	X	X

Da análise do quadro anterior, podemos confirmar que os contextos sociais, culturais e institucionais nos quais os professores se movem determinam o modo como estes estão na profissão e constroem a sua identidade profissional. De referir que os nove professores entrevistados foram unânimes em considerar a **disciplina, o rigor, a coerência, a autonomia e a autoridade essenciais ao desenvolvimento do seu exercício profissional.**

O prestígio da profissão docente está bastante abalado e não tem o reconhecimento que teve outrora. Toda a problemática que envolve as questões relacionadas com a identidade profissional não se pode dissociar das várias vertentes que estão na origem dos diferentes modos de *estar e ser* na profissão com os quais os professores têm que lidar no seu dia-a-dia, tendo em conta que a relação que os professores mantêm com a sua profissão é a base da sua identidade profissional.

Quadro 7 – Circunstâncias de Mudança Face à Profissão

	Passado	Presente
Relação entre colegas	“Maior clima de partilha de materiais” (Amélia)	“A questão da avaliação veio aumentar os níveis de desconfiança entre os professores” (Carlos).
Relação com os alunos	<p>“Turmas mais pequenas facilitam as aulas” (Varela)</p> <p>“Os alunos hoje têm menos motivação, estudam menos que nós no nosso tempo, pois têm muitos mais centros de interesse”. (Frasco)</p> <p>“Antigamente os alunos portavam-se muito melhor, eram muito mais disciplinados” (Conceição)</p> <p>“Ensino expositivo, o aluno como sujeito passivo” (Gomes)</p>	<p>“Turmas com exagerado número de alunos, dificultam o trabalho do docente”. (Alzira)</p> <p>“Nos últimos tempos, tem-se verificado alguma falta de dedicação e trabalho por parte dos alunos”. (Peixoto)</p> <p>“É notório que hoje em dia é mais difícil ser professor, pelo comportamento dos alunos que, em parte, são o espelho daquilo que os pais e a sociedade dizem de nós. Muitos pais são muito críticos em relação ao trabalho do professor, os alunos ouvem isso e depois também defendem isso”. (Frasco)</p> <p>“Ensino muito mais aberto, orientado e participativo, no qual o aluno é chamado a colaborar activamente. (Gomes)</p>

	<p>“Outrora havia maior distanciamento entre o professor e o aluno” (Varela)</p> <p>“Já fomos mais respeitados. Antigamente os alunos olhavam para o professor com mais respeito” (Frasco)</p>	<p>“As coisas têm evoluído muito, os alunos actualmente não têm as mesmas características que tinham há anos atrás. O professor deve adaptar-se às novas condicionantes sociais. Podemos dizer que os alunos não aprendem..., mas nós é que temos de encontrar estratégias que levem os alunos a estudar e aprender mais”. (Varela)</p> <p>“Penso que hoje em dia existe aproximação excessiva entre professor e aluno. Este facto pode fazer com que diminua o respeito” (Varela)</p>
Relação entre professores, pais e comunidade	<p>“Antigamente o papel do professor estava praticamente confinado à sala de aula” (Gomes)</p>	<p>“Hoje em dia, o professor tem de intervir muito no domínio da sociedade: dialogar com os pais e com as forças vivas da sociedade” (Carlos)</p>
Estatuto da profissão /autoridade	<p>“O professor era detentor de um certo estatuto que lhe dava uma certa autoridade” (Carlos)</p> <p>“Professor como transmissor de saberes” (Amélia)</p> <p>“O professor utilizava praticamente sempre o mesmo método de ensino” (Manuela).</p> <p>“Anteriormente os meios de comunicação social eram muito mais defensores dos professores” (Carlos)</p>	<p>“Esse sentimento de autoridade que o professor tinha, foi-se perdendo com o tempo” Conceição)</p> <p>“Os alunos cada vez mais têm de ser formados também a nível de atitudes e valores. O professor deve desenvolver técnicas autónomas de aprendizagem”. (Amélia)</p> <p>“Necessidade de cada professor, utilizar métodos de trabalho activos, realizar um ensino mais diferenciado possível, pois o aluno é o centro da actividade educativa”. (Manuela)</p> <p>“Mantenho a minha ética profissional, o meu auto-conceito, independentemente daquilo que dizem os meios de comunicação social. (Carlos)</p>

Da análise e interpretação dos dados recolhidos conclui-se que as **questões relacionadas com a identidade profissional não se podem dissociar das mudanças sociais**, já que estas também influenciam os diferentes modos de estar e ser profissionais.

Todos os professores entrevistados se mostraram sensíveis às circunstâncias de mudança, referindo as novas exigências e responsabilidades que lhes são colocadas, não só em termos pedagógicos e didácticos mas também no que diz respeito à necessidade de lidar com um novo tipo de aluno com interesses e motivações distintas de alunos anteriores. Hoje em dia, os alunos estão rodeados de muita informação, que absorvem sem critério e orientação, mas não estão necessariamente formados. No entanto, como a seguir refere o testemunho de uma professora, os docentes trabalham inseridos num contexto de condições emocionais, políticas e sociais difíceis:

“Sinto-me cansada, desgastada e eu também tenho família... A sociedade é muito exigente e cobra demais aos professores. Actualmente ser professor é uma profissão de risco, sujeita a uma grande instabilidade. Temos de mudar em função da sociedade e não é fácil, os ventos da globalização são difíceis. Trabalhamos dentro de condições sociais, psicológicas difíceis. As políticas governamentais para o ensino devem mudar, no sentido de devolver à escola a sua principal função que é ser em primeiro lugar um local de aprendizagem”. (Conceição)

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos que exigem uma reflexão profunda. Trabalhar com uma grande quantidade de alunos é diferente da homogeneização que havia anteriormente.

Alvin Toffler (1972) fala no “*choque do futuro*” como um efeito das acentuadas mudanças sociais cuja principal consequência é o desajustamento do indivíduo, sempre que este perde as suas referências culturais. A expressão “*mal-estar docente*” (Esteve, 1987) tem a ver com os “efeitos permanentes de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como

resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (Esteve, citado por Nóvoa 1992: 98).

Alguns professores entrevistados, referindo-se aos meios de comunicação, alegam que aquilo que dizem não afecta o seu trabalho:

“Os meios de comunicação social são formadores de opinião pública, mas como profissional do ensino, procuro seguir o meu caminho, cumprir os meus deveres, manter o meu bom auto-conceito”. (Gomes)

“O que os meios de comunicação dizem, nem sempre me agrada, contudo, não interferem nada com a minha boa auto-estima”. Faço na mesma o meu trabalho, não dou importância a isso. (Manuela)

3.4. Visão do Ensino e do Ser Professor

Os professores entrevistados definem-se como profissionais atentos e dedicados não só relativamente a questões de natureza profissional, mas também a todo um conjunto de aspectos relacionados com o bem-estar social, físico e emocional dos seus alunos, dando uma especial importância à sua formação integral como indivíduos. Estes profissionais têm uma visão da profissão que é fortemente marcada pelo seu sistema de crenças e valores pessoais. Realçam não apenas a vertente da competência e eficácia emocional que acreditam ter junto dos alunos, mas também a relação emocional e afectiva que com eles estabelecem.

As suas concepções estão marcadas por princípios de natureza ética e cívica, visíveis nas considerações que fazem sobre o propósito moral da docência (Day, 2001) que ultrapassa a simples relação afectiva e de atenção para com os alunos, constituindo, tal como sustenta Nias (2001), parte da sua identidade enquanto professores. Com efeito, como a autora faz notar, os docentes trabalham num contexto social particular que lhes permite desenvolver múltiplas

interacções pessoais para onde transportam o seu sistema de valores e crenças. Os dados que recolhemos transportam-nos para uma dimensão que Gilligan (1982, cit. em Hargreaves, 1998) designa de *ética do cuidado*, perspectivando o docente como um amigo que está disponível para ouvir e aconselhar os seus alunos, ajudando-os a tomarem as decisões certas e a ocupar um papel válido na sociedade.

No que concerne ao entendimento da profissão docente conclui-se que os professores entrevistados entendem o ensino como uma actividade cada vez mais complexa e exigente, que ser professor(a) requer uma actualização permanente e um trabalho de equipa no qual a dimensão emocional e a criatividade são características fundamentais da profissão docente. Tal como refere Morgado (2005: 7), “o acto educativo é essencialmente um acto de criação”. As *práticas rotineiras* geram estagnação, é necessário que o professor (re) crie e utilize novas metodologias no exercício da sua profissão. Nas palavras de Henry Giroux (1990: 176), “Os professores devem transformar-se em intelectuais transformadores”.

Todos os docentes são portadores de um enorme potencial de modificabilidade cognitiva, afectiva e social e que podem ser construtores e monitorizadores de emoções positivas. A reeducação fundamentada cientificamente e bem conduzida pode melhorar o potencial de aprendizagem de todas as pessoas, independentemente das suas condições de desenvolvimento e de aprendizagem, através: primeiro, de uma avaliação dinâmica e fundamentada dos problemas e dificuldades sentidas, e segundo, da intervenção baseada em programas de actuação face a situações problemáticas.

As pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade não são a solução. Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Estes numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência

crítica, mas também formam pessoas. Os professores e educadores fazem fluir o saber porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis.

Para Morgado, (2005: 16), “Hoje, mais do que nunca, torna-se necessário educar no sentido de ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o *saber-ser*, o *saber-estar* e o *saber-aprender* como principais prioridades”.

Mais do que fornecer uma simples “coleção de competências, um pacote de procedimentos” ou um “amontoado de coisas que se podem aprender” (Fullan e Hargreaves, 2001: 42), o ensino deve ter como principal missão conseguir que todos, “façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (Dellors, 1996: 15) e proporcionar as condições mínimas exigíveis para que cada pessoa possa continuar a aprender ao longo de toda a sua vida.

Facilmente se percebe a responsabilidade acrescida que é atribuída ao professor em todo este processo de transformação e desenvolvimento. A sua nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem “exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira” (Day, 2001:16)

A identidade profissional constrói-se ao longo da vida do sujeito e depende de aspectos contextuais e de aspectos pessoais, relacionando-se com o modo como cada um compreende os outros, e com as diversas representações pessoais e profissionais que cada um tem de si próprio.

As diversas representações dos professores entrevistados entrelaçam ideias relativas à organização dos sistemas de ensino e aos objectivos a serem perseguidos por cada um. Assim, as representações sobre o que é ser hoje professor ganham diferentes dimensionamentos, de acordo com o nível de ensino e disciplina que o docente ministra, os quais, por sua vez, tendem

a focalizar aspectos mais de ordem afectiva, social ou cognitiva. Tais diferenças adquirem sentido à medida que consideramos a identidade profissional dos professores como processos identitários que são construídos gradualmente no decorrer da carreira docente, em resultado de diversas reformulações da identidade psico-social de cada sujeito, para as quais concorrem necessariamente a cultura e o desenvolvimento organizacional de cada escola. O futuro da profissão docente passa a depender mais das possibilidades e capacidades dos professores se assumirem como actores reflexivos e autónomos, ou como meros agentes do sistema educativo e social, pois a forma como os sujeitos se pensam a si mesmos como professores e a imagem que constroem de si próprios constituem a base da identidade docente, pois incluem as dimensões da personalidade e da profissionalidade.

Quadro 8 - Aspectos Positivos e Negativos do Ensino Enquanto Profissão

Aspectos positivos	Aspectos negativos
---------------------------	---------------------------

. Relação com os alunos (sentimento de os ver a evoluir) . Vertente pedagógica do trabalho do professor . Relação entre colegas e trabalhar com estas questões de ensino-aprendizagem . Relação com os pais e demais comunidade . Criatividade	. Instabilidade profissional e psicológica . Perda de autoridade . Desvalorização profissional . Condições de trabalho difíceis . Desgaste psicológico - Pressão de toda a comunidade educativa . Excessiva burocracia . “ Prestação de contas” – professor como técnico . Excesso de funções . Falta de tempo para investigar e reflectir
--	---

Da análise do quadro anterior, conclui-se que os professores entrevistados foram unânimes em considerar que, o professor é, hoje, alguém que trabalha em condições muito mais difíceis que outrora. A intensificação do trabalho docente traduziu-se no volume de trabalho, na complexidade das tarefas e no aumento da burocracia, geradora de “um aumento da tecnicização e rotinização do trabalho dos professores, o que acaba por ter implicações negativas na sua saúde emocional” (Gewirtz, 2002: 75). A concepção de trabalho docente com recurso a normas detalhadas que determinam a acção, *a priori*, induz a fragmentação do trabalho e o carácter *preditivo* das acções organizacionais (Lima, 1998). As mudanças em curso no trabalho docente apoiam a tese da intensificação que cria uma carga crónica de trabalho, reduz a qualidade, destrói a sociabilidade ao dificultar reuniões e encontros e é parte dinâmica de desqualificação intelectual (Séron, 2003), acentuando o desequilíbrio entre o volume das contribuições profissionais e a qualidade das retribuições simbólicas (Correia & Matos, 2001). Neste sentido, vão os seguintes depoimentos:

“A excessiva burocracia retira qualidade ao trabalho do professor” (Amélia).

“As dificuldades que os professores sentem ao nível do trabalho em grupo residem muito na falta de tempo, pois os professores perdem muito tempo com tarefas muito técnicas e burocráticas, o que vai condicionar o meu desempenho profissional, levando ao aumento do *stress* profissional” (Carlos).

A resignificação dos desempenhos individuais para um *novo profissionalismo*, compelido pelo aumento da produtividade e marcado pela ideologia da qualidade e da eficácia que marca a agenda educativa global, inscreve-se numa *cultura de performatividade*, na qual os professores procuram encontrar e aplicar estratégias de ensino-aprendizagem susceptíveis de melhorarem os resultados académicos dos alunos.

Os professores acentuam o relacionamento humano, a vertente pedagógica, em detrimento do *excessivo tecnicismo* muito presente no actual Estatuto da Carreira Docente. Privilegiar a *execução técnica*, competente mas acrítica, onde o professor tende a ser visto como executor técnico de normas e orientações particularmente *impostas* tipo *top-down*, redefinindo o seu profissionalismo numa moldura dominada pela racionalidade técnica, pode fomentar a *desprofissionalização do profissionalismo* (Goodson, 2008).

Tendo em consideração o carácter eminentemente relacional da profissão em que os professores “estão envolvidos em centenas de interacções pessoais” (Nias, 2001: 150), foi nossa intenção conhecer a qualidade dessas interacções inquirindo os entrevistados sobre o tipo de relação que estabeleciam com os principais actores (alunos, colegas, pais funcionários) implicados no seu contexto de trabalho. No que concerne à interacção com os alunos, estes professores falam-nos de relações pessoais gratificantes em que volta a ser visível a dimensão afectiva e emocional (Nias, 1989, 2001) da profissão que abraçaram.

Na opinião dos entrevistados, **a relação dos professores com os alunos** tem-se vindo a alterar de uma forma bastante significativa. Por um lado, há uma maior proximidade e interacção entre professores e alunos, todavia, por outro lado, o clima de respeito tem vindo a diminuir e as atitudes de violência têm vindo a aumentar.

“Antigamente quando um professor se aproximava de nós, ficávamos logo direitos. Hoje em dia, é diferente, eu penso que me entendo muito bem com os alunos, tenho com eles uma relação amigável”. (Varela)

“Hoje em dia, o professor muitas vezes é visto como um amigo, um “conselheiro” do aluno, quase um pai ou uma mãe”. (Amélia)

“Os alunos, na sua maioria, não demonstram suficiente interesse pelas actividades lectivas. Diversifico as estratégias, os processos de ensino-aprendizagem, mas muitos alunos, apesar do meu trabalho, não estão motivados para aprender” (Frasco)

“Hoje em dia, os alunos podem “fazer quase tudo” e não se passa nada. Existe um clima de impunidade e temo que possa aumentar” (Carlos)

“O respeito que eu tinha relativamente aos meus professores, hoje, os alunos não têm esse respeito para com os seus professores”. (Peixoto)

Relativamente ao tipo de **relação que há entre colegas**, nota-se uma redução dos níveis de partilha e confiança entre os professores, como atesta o seguinte testemunho:

“Nota-se, hoje em dia, na escola um clima de desconfiança crescente. O próprio estatuto da carreira docente cria essa desconfiança. Em vez de se praticar a partilha solidária de elementos, a confiança mútua, a solidariedade, existe um clima de conflituosidade que em nada beneficia o bom ambiente escolar” (Carlos)

No que concerne à **relação entre professores e pais**, pela análise dos dados recolhidos, depreende-se que os professores precisam de mais autonomia e autoridade no desempenho das suas funções. É notória, hoje em dia, em muitos casos, a desresponsabilização dos pais quanto à educação dos filhos, alegando que esta é tarefa, quase exclusiva, dos professores e educadores. Contudo, não é assim, os pais têm um importante e decisivo papel na educação dos filhos. Alguns registos de professores vão ao encontro desta ideia:

“Os pais são co-responsáveis pela educação dos filhos, tendo o dever de frequentemente se dirigirem à escola para saber informações dos seus educandos.” (Gomes)

“Todos falam da escola, à escola e ao professor tudo é pedido, até parece que a escola e o professor são a solução para todos os “males do mundo”. Mas não é assim. A sociedade, os pais, não se podem desresponsabilizar da educação, passando essa responsabilidade para a escola.” (Amélia)

“Os pais devem envolver-se mais em actividades escolares”. (Peixoto)

Relativamente ao **estatuto da profissão docente**, apesar de os professores entrevistados demonstrarem vontade em desenvolverem mecanismos de adaptação às novas exigências, sentem uma certa desvalorização social, pois o seu trabalho nem sempre é reconhecido e respeitado. Todavia, como provam os seguintes testemunhos, os professores têm trabalhado no sentido de se adaptarem ao “*novo aluno*”, adoptando novas metodologias de ensino-aprendizagem.

“Para mim, ser professor é, sobretudo, ajudar os outros a decidir um pouco a sua vida no futuro e a construir uma carreira...Eu acho que o professor é fundamental na construção da carreira das pessoas que lhe vão surgindo na sala de aula, é também um modelo de vida para com quem vai lidando”. (Conceição).

“Hoje em dia o professor deve estar muito próximo dos alunos, no sentido de melhor os ajudar na resolução de problemas que trazem de casa e não só. É necessário um grande esforço de dedicação e de entrega. Ser professor é cansativo. Temos à frente uma turma, na maior parte das vezes exagerada em termos de alunos e temos de prestar apoio a todos. Esta tarefa não é fácil, mas penso que também não é nenhuma utopia, é possível conversar com eles, eventualmente o que não é viável é dar tanta matéria ou falarmos tanto. Às vezes saio de algumas aulas exausta, mas muitas vezes são estas aulas que me dão mais força, pois sinto-me mais satisfeita, porque foram aulas mais produtivas em que conseguimos ver o caderno diário dos alunos, acompanhá-los melhor. O ensino tem de ser muito prático, o aluno tem de ler e de escrever, tem que fazer... aulas menos expositivas e mais práticas”. (Conceição)

“Acho que o professor deve ser um amigo, mas um amigo que sabe manter a distância, que sabe repreender e que sabe elogiar quando é necessário. As pessoas precisam disso, eu senti isso no meu percurso escolar, muitas vezes senti que não era motivada...”

“O professor deve ser aberto, dialogante, activo, reflexivo, compreensivo, deve alternar estratégias de ensino-aprendizagem, deve ser prático e levar os alunos a fazer e a construir”. (Frasco)

“Como professor sinto que devo aproximar-me mais dos alunos, remodelar os meus métodos de ensino, para melhor corresponder às expectativas dos alunos”. (Varela)

“Para mim é transmitir valores, não apenas valores de ordem cultural, o professor é alguém que transmite conhecimentos, mas que também transmite valores” (Peixoto)

“A escola deve cada vez mais assumir uma função educadora e moral no sentido de contribuir para a formação humana dos alunos. A escola actual adquiriu um outro paradigma: se outrora a escola era essencialmente um espaço de saber, actualmente a escola deve ser primeiramente um espaço de interacção e salutar convivência”. (Manuela)

São testemunhos que vão ao encontro da perspectiva de Hargreaves (1998); Day, (2001, 2004); Flores e Day, (2006); Fullan e Hargreaves, (2001); Nias, (2001), segundo os quais os professores sublimam, de acordo com o seu sistema de crenças e valores pessoais, diferentes aspectos da sua responsabilidade para com os alunos. Day considera que a dimensão ética e moral distingue os professores que educam dos que se limitam a ensinar. De acordo com o autor, “para os primeiros, o compromisso emocional, o amor pelas crianças e jovens, o cuidado e o pensamento crítico são componentes essenciais e complementares do ensino” (2004: 42)

“Quando encontro antigos alunos, fico contente quando me reconhecem e elogiam o trabalho que tive com eles enquanto alunos. Alguns até me dizem, ainda bem que naquela altura o professor me repreendeu...) Muito do que sou hoje, devo-o a si...” (Amélia)

“As percepções que têm sobre os juízos formulados sobre si, por alunos, para além das questões relativas ao seu desempenho enquanto profissionais (“reconhecem que eu sei o que é que estou a ensinar”; “acho que eles me sentem um bocado rigoroso a nível científico”; “acho que os alunos percebem que levo o trabalho muito a sério”; “temos momentos de muito boa disposição”; “noto que os alunos reconhecem que eu lhes dou bons conselhos”. (Carlos)

Tal como refere Nias (2001), se a profissão de professor pressupõe uma interacção entre pessoas, então envolve, também, uma dimensão emocional que não deve ser descurada. Goleman (1999) define inteligência emocional como a capacidade de conhecer e gerir os próprios sentimentos e a capacidade de ler e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros. O autor usa o conceito de *literacia emocional* referindo-se às situações em que somos capazes de compreender e aplicar a inteligência emocional e de *iliteracia emocional* quando não usamos a nossa inteligência emocional, fazendo com que seja difícil lidar com as tensões e dificuldades.

Compreender e gerir as próprias emoções e as dos outros é, de acordo com Nias (2001), uma parte central e significativa do trabalho dos professores.

Pelos testemunhos escutados e posteriormente analisados, os professores têm noção de que não são apenas responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, contribuindo também para a sua formação como cidadãos, inculcando-lhes determinados valores. Igualmente para Nias (2001) há todo um conjunto de aspectos relacionados com o bem-estar social, físico e emocional e ainda com a formação integral dos alunos, sendo a relação que se estabelece entre estes e os docentes fundamental para o desenvolvimento de um franco processo de ensino e aprendizagem fundado numa relação de respeito e solidariedade entre professor e aluno.

3.5. Percepções Identitárias dos Professores

A problemática inerente às questões relacionadas com a identidade profissional não se pode dissociar das mudanças sociais, já que elas também influenciam os diferentes modos de ser e

estar na profissão. Todos os docentes entrevistados consideraram que está a decorrer uma (re) construção dos seus processos identitários. A sociedade é outra, os alunos apresentam diferentes características, as exigências são diferentes, o estatuto da profissão docente já foi mais valorizado. Todos estes factores contribuem para que seja diferente ser professor(a) no passado e no presente.

Na forma como se definem enquanto profissionais, valorizam as questões relativas ao profissionalismo, à natureza e qualidade do seu trabalho enquanto professores (cf. quadro nº 9).

São perspectivas que falam de diferentes formas de ser professor e que encerram, assim, diferentes tipos de profissionalismo (Whitty, 2000, citado por Flores, 2003).

A forma como nos definimos enquanto pessoas e profissionais é reflexo da opinião explícita dos outros sobre nós, a hetero-representação, mas também a previsão que criamos sobre a opinião dos outros sobre nós, a hetero-representação inferida (Aguiar, s.d.). Laing (1975), nos estudos que desenvolveu, destaca a importância daquilo que designa como meta-percepção, o entendimento das percepções dos outros sobre algo ou alguém.

O facto de a sociedade estar em constante mutação, e do professor desempenhar uma vasta gama de papéis, conduz a uma certa instabilidade no seu processo identitário.

Tal como refere Esteve: (1991: 102) “O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos”.

Para Kelchtermans (1995), a auto-descrição é frequentemente formulada em termos de princípios gerais que orientam o comportamento profissional dos professores.

“Sinceramente tenho de mim uma imagem positiva mas não muito clara. Devido à actual confusão que reina no ensino, há alturas que não sei muito bem quais são as minhas funções, ou os meus afazeres...Há muitos papéis e funções que se sobrepõem, às vezes no mesmo horário, o que contribui para eu ter de mim mesmo uma imagem

algo difusa e confusa. Reina um clima de insegurança e instabilidade social, que tem influência nos meus índices motivacionais”. (Gomes)

“O actual grande número de tarefas que sou chamado a desempenhar, contribui para que eu sinta que a minha identidade enquanto professor é bastante irregular e descontínua. Se calhar hoje penso uma “coisa”, amanhã outra”. (Carlos)

Quadro nº 9 – Importância das Representações Pessoais na Construção do Processo Identitário

	Afectos	Dedicação	Estímulo	Formação
Varela	X		X	X
Carlos		X	X	X
Conceição	X		X	X
Amélia	X		X	X
Frasco	X	X	X	X
Alzira		X	X	X
Peixoto	X	X		
Manuela		X	X	X
Gomes	X	X	X	X

O quadro anterior permite evidenciar que o *processo identitário* (re) construído ao longo do trajecto profissional, resultante de um conjunto de representações que os docentes fazem de si, requer tempo para a apropriação da mudança. O desafio à identidade profissional capaz de mudar a *gramática* da escola dando sentido à reforma, confronta-se com as identidades dos professores fundeadas nas suas aspirações e nos seus valores profissionais e pessoais, “quando os professores estão contra a mudança imposta, é-lhes difícil ajustarem-se a novos papéis e

modelos de trabalho” (Day, 2007: 53). Os professores sentem que as recentes alterações operadas no Estatuto da Carreira Docente, perspectivando a construção de novos modos de ser professor, possam implicar mais responsabilidade e trabalho sem as necessárias contrapartidas.

Quando os professores não se identificam com a mudança, é-lhes difícil ajustarem-se a novos papéis, pelo que o seu envolvimento, em termos de mobilização de recursos e vontades, manifesta-se de forma reservada, pouco voluntária, podendo evoluir para uma participação de maior ou menor envolvimento em função da perspectiva dos actores (Lima, 1998).

“Sinto-me confusa e até insegura. Por vezes como tenho tantos trabalhos diferentes, não sei muito bem qual é a minha função principal. As mudanças sociais são tantas e tão rápidas, não me deixam estabilizar profissional e emocionalmente. Quando me estou a adaptar as coisas mudam. Estou sempre a refazer processos de adaptação às mudanças e assim a minha maneira de ser e de trabalhar está constantemente em alteração. A minha identidade de ontem não é igual à de hoje e esta não será igual à de amanhã. É um processo em constante redefinição. Já leccionei de forma diferente daquela que lecciono hoje. Sou menos transmissora e mais orientadora da turma para que os alunos aprendam em conjunto. Defendo que a aprendizagem partilhada e cooperativa aprofunda a relação entre os alunos e destes com o professor. Tento incentivar a participação dos alunos, aproveitando todas as suas contribuições, levando-os a falar, a debater, aprendendo uns com os outros. (...) Sinto que é necessário estar muito atenta à sociedade, para melhor informar e formar os alunos”. (Manuela)

Este testemunho remete-nos para a afirmação de (Esteve 1991: 10), segundo o qual “os professores enfrentam uma crise de identidade, que Abraham define como uma contradição entre o *eu real* (o que eles são diariamente nas escolas) e o *eu ideal* (o que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser”

De acordo com a noção construtivista de pessoa (Davies, 1972), nas sociedades em profundo *devoir* (Heraclito) cada um em qualquer ramo profissional, deve confrontar-se com a necessidade de adaptação, aumentando o seu quadro de interesses mas sem esquecer a dinâmica de ajustamento, a fim de actuar em permanente diálogo com a realidade. O *eu* é um processo contínuo, sujeito a adaptação constante.

Veenman (1984) utilizou a expressão “*choque com a realidade*” para se referir aos princípios de credibilidade, autoridade, autonomia, rigor que presidiram à sua formação como professor(a) e aos procedimentos que actualmente regem a função docente.

Assiste-se a um evidente aumento exagerado das funções docentes como refere (Esteve, 1991: 100):

“Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc., a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma”.

A sociedade pluralista em que vivemos e, conseqüentemente, os diferentes modelos de socialização exigem que o professor modifique os seus materiais didácticos e diversifique os seus programas de ensino:

“ (...) O momento actual exige que o professor explicita os seus valores e objectivos educativos. O processo de socialização convergente em que se afirmava o carácter unificador da actividade escolar no campo cultural, linguístico e comportamental foi substituído por um processo de socialização claramente divergente, que obriga a uma diversificação na actuação do professor (Idem Ibidem: 102).

“Tenho uma identidade profissional muito confusa. Por vezes sinto que tenho de lutar pela sobrevivência. Eu sinto que estou a ser transformado num”operário de linha de montagem”, apenas cumpro ordens do exterior e não tenho tempo para reflectir. Penso que ensinar é criar condições para que o outro aprenda. Na prática, como as coisas estão, não é fácil. As turmas são muito grandes e diversas”. (Gomes)

Ensinar é uma interacção entre pessoas e tem, portanto, uma dimensão emocional. Os professores, trazem consigo os seus sentimentos para a escola e têm de aprender a ter tal facto em consideração quando estabelecem relações sociais com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente os objectivos traçados no início desta investigação, procuramos ir ao encontro dos referenciais de identidade de um conjunto de docentes em contextos de globalização. Para esse efeito, optámos por realizar uma investigação qualitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-estruturada

Fruto das acentuadas transformações sociais, a educação tem vindo a ser “transformada num capítulo de gestão dos recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica” (Lima, 2007: 126), daí que seja necessário que a educação “ensine a competir” (Ibidem: 96). No entanto, “as mudanças ensaiadas apenas se realizam através da interacção de actores, seus poderes e interesses no terreno que aquelas ajudaram a construir” (Antunes, 2008: 9).

A actividade docente contemporânea é marcada pela necessidade dos professores definirem com precisão os seus valores e as suas linhas de orientação escolar em função dos fins educativos estabelecidos no seu horizonte pessoal e institucional. O grupo social dos alunos é marcado por uma socialização primária culturalmente diversa, desenvolvida em subculturas locais ou extra-regionais. Os professores assistem e participam, como aponta Faure (citado por Esteve, 1991), numa sociedade que pretende que os educadores preparem a sua geração para responder às necessidades actuais e às eventuais exigências de uma sociedade futura.

Em época de mudanças políticas e económicas, de indefinições entre a globalização e a regionalização, de confluências interculturais, os professores tentam encontrar-se, ao mesmo tempo que procuram novos modelos educacionais que resolvam os conflitos de cada uma delas e permitam o equilíbrio da instituição escolar.

A actual e futura função docente depende da capacidade dos professores suportarem esta crise social que se projecta no seu mundo e da capacidade qualitativa da construção das suas identidades, humana e profissional.

Relativamente ao *modo como um determinado grupo de professores do ensino secundário vive e sente a profissão em contexto (s) de mudança e de globalização*, podemos concluir que os professores entrevistados consideram o ensino uma actividade cada vez mais complexa e exigente, que ser professor(a) requer uma actualização permanente e um trabalho de equipa, em que a criatividade é uma das características essenciais da profissão docente exigindo esta uma forte dimensão moral. Analisando os dados recolhidos conclui-se que os docentes entrevistados, no início das respectivas carreiras profissionais, tinham determinadas expectativas que não correspondem integralmente à realidade actual, sobretudo nos seguintes campos: relação com os alunos; nos aspectos características da profissão (autoridade, volume de trabalho, desgaste, dificuldades a nível psicológico, exigência, constrangimentos e preocupações constantes) e nos aspectos pedagógicos e didácticos (adaptação de métodos, planificação, estratégias, cumprimento do programa). Todavia, o balanço que os docentes fazem da sua trajectória profissional é globalmente positivo, referindo-se a sentimentos de satisfação e realização profissionais que atribuem à importância que acreditam ter na vida e no desenvolvimento harmonioso e integral dos seus alunos. Revelaram a necessidade de aceitação, apreciação, consideração, estabilidade e segurança no trabalho. Apesar de globalmente, muito dificilmente conseguirem a sua auto-realização na totalidade, encontram-se motivados para continuarem a ser professores.

Quanto *às dinâmicas identitárias de um grupo de docentes*, estes entendem que a sua identidade profissional constitui um processo que se constrói ao longo da vida do sujeito e depende tanto de aspectos contextuais como de aspectos pessoais, visto que está relacionada com o modo como cada um compreende os outros e também com as diversas representações pessoais e profissionais que cada um tem de si próprio.

Dos professores entrevistados, retira-se a ideia de professor cuja vivência na e da escola tem presente a dimensão de que o ensino é uma profissão pela qual vale a pena lutar. Não obstante as dificuldades e constrangimentos, os docentes sentem-se motivados para trabalhar com os colegas e os alunos no âmbito de projectos interdisciplinares.

No que concerne *às dimensões estruturantes mais valorizadas* os professores entrevistados, essencialmente, valorizam aspectos que vão ao encontro dos estudos realizados por Nias (1989, 2001), corroborando a ideia de que os professores retiram a sua principal satisfação profissional da percepção que têm sobre a forma como ajudam os alunos a aprender e a desenvolverem-se. A relação estabelecida com os alunos, o gosto pelo ensino, o sucesso das actividades desenvolvidas, a aquisição de competências por parte dos alunos e o acompanhar do seu amadurecimento são aspectos que os docentes mais valorizam no seu exercício profissional.

No que respeita *ao modo como os professores encaram a mudança e seus efeitos na sua prática profissional e na reconstrução das suas identidades profissionais*, os resultados obtidos permitem-nos concluir que os docentes foram consensuais em considerar que a identidade profissional não é estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores devem desempenhar.

Os docentes entrevistados consideraram que as mudanças que se operam no ensino nunca são processos simples e lineares e para terem os devidos efeitos na prática, requerem a participação e o envolvimento dos actores e agentes directamente implicados que são os professores. A identidade do professor está directamente ligada à interpretação social da sua profissão. É reconhecido que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola.

A escola deve ser a unidade básica da mudança e esta não pode ser prescrita mas tem de ser construída. É necessário operar uma mudança educativa na qual cada professor deve promover uma aprendizagem cognitiva e aprofundada trabalhando em equipas colegiais, contribuindo para o desenvolvimento de competências que permitam a esses indivíduos sobreviver num mercado cada vez mais competitivo.

O professor assume-se como um novo *especialista em currículo*, conhecedor das estratégias para alcançar o sucesso educativo de todos os alunos, de gerir emoções que resultam das relações que se vão construindo com os seus pares e os seus alunos, de trabalhar em colaboração com os colegas e com os pais, de ser reflexivo e tomar a investigação como uma exigência para uma aprendizagem contínua.

Em contextos de globalização os professores devem rentabilizar os diferentes espaços onde se produz o conhecimento, contribuindo para que os *alunos aprendam fazendo*. Isso requer que o professor transforme a sua relação com o saber, o seu modo de ensinar, a sua identidade.

Actualmente a escola é muito mais aberta ao mundo, os professores devem considerar os conhecimentos construídos pelos alunos fora da escola, anteriores à vida escolar e em construção concomitante a ela, identificando-os e integrando-os no trabalho escolar, para que as aprendizagens realizadas em qualquer ambiente, tempo ou situação signifiquem ampliação do

quadro de referência de cada aluno, articulando senso comum e conhecimento socialmente reconhecido e valorizado. Os conhecimentos têm significado colectivo e individual quando estão em acção e o que os põe em acção é a sua mobilização pelas competências.

A escola é cada vez mais um *locus* de aprendizagem, de multiplicidade cultural, de tensões e aberta à mudança – vista e vivida como um espaço de diálogo, de pesquisa e aprendizagem significativa para os sujeitos aprendentes. Deve assumir-se como espaço de produção e socialização de saberes, competências, valores, crenças e hábitos, sendo imperioso inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto. Em *ambientes* de globalização pensamos que é necessário compreender a sociedade como construída de identidades plurais, tendo em conta a diversidade de raças, género, classe social, padrões culturais e linguísticos.

É fundamental que os professores assumam com profissionalismo a sua profissão, que a sociedade os respeite e que as estruturas governamentais lhes proporcionem a necessária estabilidade de modo a que se sintam profissionais motivados.

Apostar na motivação e enriquecimento profissional é caminhar em direcção à satisfação do agente (professor). É necessário Motivar e Enriquecer, para um crescente profissionalismo.

Vivemos hoje numa sociedade onde se requer e se exige não tanto especialistas mas profissionais portadores de aptidões e competências flexíveis, com capacidade permanente de ajuste e adaptabilidade a ritmos de mudança acelerados.

As mudanças operadas no sistema de ensino nas últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. Todavia, devemos ser optimistas, mas este optimismo deve ser temperado com a tal vigilância crítica. Um momento de crise é

geralmente um momento de fragilidade das estruturas. Neste ponto o professor deve actuar, demonstrando a sua vital importância no desenvolvimento das sociedades.

Terminamos este trabalho citando Nóvoa na sua intervenção no Debate Nacional sobre Educação, na Assembleia da República, a 22 de Maio de 2006:

“Que ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola.”

Trabalho absolutamente concluído é uma utopia. Acima de tudo pretendemos abrir pistas de reflexão para estudos posteriores relativos à pertinência da problemática inerente à identidade profissional dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, M. & BUSSMANN, A. (2002). Trabalho Docente. In: Org. Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente. Brasília: Plano, pp. 133-14.

ADÃO, A; Martins E. (org.), (2004). *Os Professores: Identidades (re) construídas*. Edições Universitárias Lusófonas.

AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.

ALMEIDA, L e FREIRE, T (2000). Metodologia da Investigação em Psicologia da educação. 2ª Edição. Braga: Psiquilíbrios.

ALVES, F. (2001). O encontro com a realidade docente – ser professor principiante. Instituto de inovação educacional, Lisboa.

AMIGUINHO, A. (1992). Formação e inovação. O projecto “ECO” em Arronches: um estudo de caso centrado na vivência e na apropriação do percurso de formação pelos professores. Dissertação de mestrado, Lisboa. Faculdade de psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores, in Isabel Alarcão (org.) Formação Reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto. Porto Editora, pp. 11-32.

ALVES-PINTO, C. (2001). Socialização e identidades docentes, in M. Teixeira (Org). Ser professor no limiar do século XXI. Porto: Edições ISET, pp. 19-80.

ANTUNES, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Universidade do Minho.

ARANOWITZ, S. & GIROUX, H. (1992). “Educação radical e intelectuais transformadores”, in Stephen Stöer & António Esteves. A Sociologia na escola, Professores, Educação e Desenvolvimento. Porto. Edições Afrontamento.

ATLAN, H. (1979). Entre le cristal et la fumée. Essai sur l’organisation du vivant. Paris, Seuil.

- BARDIN, I. (2004). 3ª Edição. Análise de Conteúdo. Lisboa: edições 70.
- BARROSO, J. (Org) (2006). *A Regulação das Políticas públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.
- BENAVENTE, A. (1992). A Reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (coords.). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: educa, pp. 47-55.
- BERAZA, M. (2005). Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos das pessoas. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto. Porto Editora.
- BOLIVAR, A. (2007). Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura, 1ª ed. Barcelona.
- CANÁRIO, R. (2002). Escola. Crise ou mutação. In: Espaço de educação, tempos de formação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 141-151.
- CARNEIRO, R. (1997). Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas. In C.N.E. Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional. Actas da Conferência do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 72-85.
- CARNEIRO, R. (2004). A educação primeiro. Fundação Manuel Leão. Vila nova de Gaia.
- CARROLO, C. (1997). Formação Identidade Profissional dos Professores. In ESTRELA, M. T. (org) Viver e Construir a Profissão Docente. Porto: Porto Editora.
- COLOM C. (1994). La educación como comunicación. In: Castillejo, José Luis. Teoría de la educación. Madrid. Taurus Universitaria.
- CONTRERAS, J. (1997). La Autonomia del profesorado. Madrid: Ediciones Morata.
- CORREIA, A. (1991). Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social de produção da identidade dos professores. Inovação, nº 4, pp.149-165.

CORREIA, J; MATOS, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

DALE, R. (2001). "Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou Localizando uma "Agenda Estruturada para a Educação", in *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 16, pp. 133-169.

DAY, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2005). A reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em Transição. Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho. Braga (doc. Policopiado).

DAY, C. (2004). A Paixão pelo Ensino. Porto: Porto Editora

DAY, C. (2007). "A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição", in M. Flores & I. Viana (orgs). Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. Braga: Universidade do Minho, pp. 47-64.

DELORS, J. (org.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa, 2ª edição.

DIAS, L. (2006). *Os professores e o seu trabalho: um estudo exploratório sobre profissionalismo docente*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.

DUBAR, C. (2003). "Formação, trabalho e identidades profissionais". In: R. Canário, (org). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora. 2ª edição, pp. 43-52.

DUBAR, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

ERIKSON, E. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre, Artes Médicas.

ESTRELA, A.(1997). (org.). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. (2001). questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente, in M. Teixeira (org). Ser Professor no limiar do Século XXI. Porto: ISET, pp. 113-142.

ESTEVAO, C. (2002). Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Porto: Asa.

ESTEVE, J. (1991). “Mudanças sociais e função docente”. Em A. Nóvoa (Org.), Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

ESTEVE, J. (1992). *O Mal-estar Docente*. Lisboa: Escher.

ESTEVE, J. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.

FARIA, C. (2006). Ser professor do 1º ciclo do ensino básico: a (re)construção da(s) identidade(s) docente(s) nos primeiros anos de carreira. Comunicação apresentada no VII Colóquio sobre Questões Curriculares – Globalização e (dê)sigualdades: os desafios curriculares, realizado no Campus de Gualtar da Universidade do Minho.

FLORES, M. (2003-a). Dilemas e desafios na formação de professores, in J. A. PACHECO, M. C. MORAES, M. O. EVANGELISTA, Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

FLORES, M. (2003-b). Formação e Identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. Braga: Universidade do Minho (doc. policopiado).

FLORES, M; DAY, C; VIANA, I. (2007). “Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses”, In Flores M. & Viana, I. (Orgs). Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. Braga: Universidade do Minho, pp.7-45.

FERREIRA, F. (et al). (2003). Formação e Identidades. Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura. Braga.

FERREIRA, I. (1996). Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: Actas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL, pp. 309-328.

FINO, C. e SOUSA, J. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. In Revista de estudos Curriculares, nº 2.

FINO, C. & SOUSA, J. (2003). Alterar o Currículo. Mudar a Identidade. Revista de Estudos Curriculares, 1 (2), pp. 233-250.

FORMOSINHO, J. (1987). “A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas”. O ensino, nº 18-22. pp. 145-155.

FORMOSINHO, J. (1992). “Dilema organizacional da escola de massas”. Revista Portuguesa de educação, Vol. 5, nº3, pp. 23-48.

FORMOSINHO, J. (2001). “Especialização docente e pedagogia emancipatória”, in Teodoro, A. (org.). *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

FULLAN, M. HARGREAVES, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar*. O Trabalho de equipa na escola. Porto Editora.

GARCIA, C. (1999). Formação de professores – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

GATHER-THURLER, M. (1996). “L’exercice d’une profession exige-t-il une coopération régulière?”. Cahiers pédagogiques, nº 347, (Octobre), pp. 44-46.

GEWIRTZ, S. (2002). “Alcançando o Sucesso? Reflexões Críticas sobre a Agenda para a Educação da “Terceira Via” do New Labour”, in *Políticas Educacionais e Curriculares*. Encontro Internacional – Comunicações, Porto: Didáctica editora.

GIDDENS, A. (2007). Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GIL, A. (2009). Em busca da identidade – o desnorre. Lisboa: Relógio D’Água Editores.

GIMENO, J. & GOMÉZ, A. (1995). Compreender y transformar la enseñanza, Madrid: Morata, 4ª edição.

GIMENO, J. (2003). O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, R.L; MOREIRA, A.F. (orgs). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: p. 41-80.

GOODSON, I. (2008). Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora.

GÓMEZ, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

GOMES, R. (1993). Culturas de Escola e Identidades dos Professores. Lisboa: educa.

GUGLIANO, A. (2000). Nas costas da globalização: as perspectivas dos países periféricos frente às transformações da economia internacional. In: FERREIRA, M; GUGLIANO, A. (orgs). Fragmentos da globalização na educação. Porto Alegre, Artmed, p. 63-76.

HALL, S. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: SILVA, T.T. e LOURO, G. L. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARGREAVES, A. (1990). Profesorado, cultura Y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid. Morata.

HARGREAVES, A. (1998). Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. (2004). O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.

HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org). *Vidas de Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 31/61.

HUBERMAN, M. (1989). L avie des Enseignantes. Evolution et Bilan d'une Profession. Neuchâtel – Paris: Delacheaux & Niestlé.

JESUS, S. (1998). Bem-estar dos Professores e Desenvolvimento Profissional. Editora Rumos.

KELCHTERMANS, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. Aprender, 18, pp. 5/20.

- KISNERMAN, N. (1978). Sete estudos sobre o serviço social. S. Paulo: Cortez e Moraes.
- LAW, M. (2001). "Os professores e a fabricação de identidades", in Currículo sem fronteiras, Vol. 1, n° 2, pp. 117-130, Jul/Dez.
- LAING, R. (1975). O Eu Dividido: estudo existencial da sanidade e da loucura. Patrópolis: Editora Vozes, limitada.
- LEVY, P. (2000). Cibercultura. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD, C. (1986). La Profession enseignante: Multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Repères, Essais en Education, n° 8, pp. 135-190.
- LIMA, J. (1996). "O papel do professor nas sociedades contemporâneas". Educação. Sociedade & Culturas, n° 6, pp. 47-72.
- LIMA, L. (1998). A escola como organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miro*. São Paulo; Cortez.
- LOPES, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE
- LOPES, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. In: Investigar em educação, Revista da Sociedade Portuguesa da Educação, n° 3, pp. 57-127.
- MOITA, M. (2000). Percursos de Formação e de Transformação, in Nóvoa, A. (org.) Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2005). Currículo e profissionalidade Docente. Porto Editora.
- NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores. In M. Teixeira, Ser professor no limiar do século XXI, Porto: Edições ISET.

NÓVOA, A. (1989). "Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. Análise psicológica, vol. VII, nº 1-3, pp. 435-456.

NÓVOA, A. (1991). "Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In Stoer (org). Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar. Edições Afrontamento. Porto.

NÓVOA, A. (org). (1991). Profissão professor, Porto, Porto Editora.

NÓVOA, A. (coord.). (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa. D. Quixote.

NÓVOA, A. (1999). Os professores na Virada do milénio: do excesso dos discursos á pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, 25, 1, pp. 11-20.

NÓVOA, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (org), 2ª Edição. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, pp. 11-29.

NÓVOA, A. (2004). Tempos da escola no espaço Portugal – Brasil – Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação", in Ferreira, A. (org). Escolas, Culturas e Identidades. Comunicações – Volume I, Coimbra: III Congresso Luso – Brasileiro da História da Educação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 1-14.

OLIVEIRA, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da Formação Contínua. In I. Sá Chaves (org), Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto. Porto Editora, pp. 92-105.

OLIVEIRA, H. (2004). A construção da identidade Profissional de Professores de Matemática em Início de Carreira. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

ONRUBIA, J. (1994). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. In: COLL, César et alii. El constructivismo I en el aula. 2. ed. Barcelona, Editorial Graó.

PACHECO, J. (1995). O Pensamento e a Acção do Professor. Porto. Porto Editora: Porto.

PACHECO, J. (2003). Políticas curriculares: referenciais para análise. Artmed, Porto Alegre.

PACHECO, J; PEREIRA, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. Cadernos de pesquisa, V. 37, nº 131, Maio/Agosto, p: 371/398.

PARRILHAS, L. (1990). Enfoque y Metodología de Investigación: Estudio de Casos. Tesis Doctoral, Cap: VII, Sevilla.

PATRÍCIO, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. In: Inovação, Vol. 2, nº 3, 229-245.

PERRENOUD, P. (2000). 10 Novas Competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.

POMBO, O. (1999). "Para um modelo reflexivo de formação de professores". Revista de educação, Vol. III, nº 2 (Dez), pp. 37-45.

RODRIGUES, A. (2003). Necessidades de formação na formação contínua de professores, In: Elo Especial. Guimarães: CFFH, pp. 25-33.

POSTIK, M. (2008). A relação pedagógica. 1ª Ed. Lisboa.

SACRISTÁN, G. & GOMÉZ, P. (2000). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

SAMPAIO, D. (1996). Voltei à escola. Lisboa, Editorial Caminho.

SANTOS, D. (1996). Cientistas de palmo e meio. Noesis, 37, pp: 15-17.

SANTOS G. (2000). A escola que aprende. Porto. Asa

SANCHES, M. (1995). "A autonomia dos professores como valor profissional". Revista de Educação, Vol. V, nº 1 (Jun), pp. 41-77.

SARMENTO, M. (1994). A Vez e a voz dos professores. Porto: Porto Editora.

SCHÖN, D. (1992). la formación de Profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.

- SECO, G. (2002). A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências, Porto, Asa.
- SERÓN, A.(2003). “El professorado como categoria social y agente educativo: sociologia del professorado”, in Palomares, F. (Coord.) Sociologia de la Educación. Madrid: Pearson Educación, pp. 307-331.
- SIMÕES, H. (1995). Dimensões pessoal e profissional na formação de professores. Aveiro: CIDnE.
- SILVA, S. (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. Educação, Sociedade e Culturas, 1: 105-128.
- SILVA, A. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra. Quarteto Editora.
- SPINK, M. (1994). A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. Cortez Editora. São Paulo.
- TEIXEIRA, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto? in Teixeira M. (Org), *Ser Professor no limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, pp.183-265.
- TEIXEIRA, M. (1991). *Ser Professor Hoje*, estudo de uma população docente do Ensino Secundário: Coimbra, 1990. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa.
- TEIXEIRA, M. (org) (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Edições ISET, Porto.
- VILA, J. (1988). *El Profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- VIEIRA, C. e RELVAS, A. (2003). *A(s) Vida(s) do professor, Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

ANEXOS

Ex. Mo. Senhor Director:

Escola Secundária do Norte do País

Encontramo-nos, neste momento, a desenvolver um trabalho de investigação, no âmbito da Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, subordinado ao tema: “***Dinâmicas identitárias docentes em contextos de globalização***”.

Assim, vimos solicitar permissão para proceder à recolha e gravação de dados, através da realização de algumas entrevistas a diversos professores, cada grupo com dois/três elementos.

As entrevistas, a efectuar em tempos distintos, serão realizadas oportunamente durante o mês de Janeiro e, se necessário, Fevereiro, nas instalações da Escola Secundária que V. Ex.^a dignamente preside.

Em função da disponibilidade, minha e dos colegas, logo que possível indicarei hora, sala e dia concretos para a realização dessas entrevistas.

Por razões de deontologia profissional está garantida total confidencialidade dos professores, elementos recolhidos e do próprio estabelecimento de ensino.

Grato pela colaboração prestada.

Janeiro: 2010

Com os melhores cumprimentos,
Álvaro Alberto de Carvalho Teixeira.

Convite

Cara(o) colega:

Gostaria de contar com o seu contributo para uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, subordinada ao tema: **“Dinâmicas identitárias docentes em contexto (s) de globalização”**.

Essa contribuição passa pela sua honrosa participação numa entrevista semi-directiva, a realizar-se no decurso do mês de Janeiro e, se necessário, Fevereiro, do corrente ano, em dia e hora a indicar oportunamente, na Escola Secundária com a duração prevista de 80 minutos.

Desde já solicito permissão para a gravação em áudio da entrevista, sendo garantida total confidencialidade dos professores entrevistados e dados recolhidos.

Muito obrigado pela sua preciosa colaboração.

Janeiro: 2010

Álvaro Alberto de Carvalho Teixeira

Guião de Entrevista

OBJECTIVOS GERAIS:

- Compreender o modo como um determinado grupo de professores do terceiro ciclo e do ensino secundário vive e sente a sua profissão em contexto (s) de mudança e de globalização;
- Perceber as dinâmicas identitárias de um grupo de professores face aos desafios e exigências que se lhes colocam no complexo e heterogéneo contexto actual da profissão;
- Compreender as dimensões estruturantes mais valorizadas pelos participantes no seu quotidiano escolar;
- Reflectir sobre o modo como os professores encaram a mudança do ensino numa perspectiva diacrónica, bem como os seus efeitos na sua prática profissional e na reconstrução das suas identidades profissionais.

	Objectivos Específicos		Instrumento	Notas
I Legitimação da entrevista e estratégias de motivação	. Enquadramento da entrevista; -Motivar o entrevistado;	-Informar os participantes sobre os objectivos e âmbito deste trabalho de investigação; -Enfatizar a importância nuclear que os participantes têm no decorrer do estudo;	Entrevista semi-estruturada	-Protocolo de investigação; -Carta ao Senhor Director da escola;

	<p>-Questões éticas;</p> <p>-Caracterizar o entrevistado.</p>	<p>-Garantir a possibilidade de posterior audição das entrevistas;</p> <p>-Recolher dados pessoais e profissionais dos entrevistados salvaguardando a necessária confidencialidade dos dados.</p>		<p>-Convite individual aos elementos entrevistados.</p>
--	---	---	--	---

Eixo Estruturante	Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas	Notas
<p>II</p> <p>Imagem de si enquanto professor (a)</p>	<p>-Compreender a forma como cada professor se vê na profissão;</p> <p>-Perceber que tipos de sentimentos norteiam a prática lectiva destes docentes entrevistados;</p>	<p>2.1. Que motivações o/a levaram a ser professor (a)?</p> <p>2.2. Actualmente, essas motivações mantêm-se? Porquê? Por que não? Voltaria a escolher a profissão docente? Porquê? Por que não?</p> <p>2.3. Que imagem tem de si como profissional do ensino? Como a justifica? Porquê?</p> <p>2.4. A imagem social dos professores transmitida pelos meios de comunicação</p>	<p>-Tentar compreender se este conjunto de professores demonstra satisfação em relação ao trabalho desenvolvido, ou pelo contrário, que factores os fazem duvidar das suas qualidades pessoais e profissionais.</p>

		tem afectado o seu auto-conceito de professor? Explique as razões.	
<p>III</p> <p>Perspectivas actuais sobre a profissão docente.</p>	<p>-Analisar de forma compreensiva as alterações sociais e educativas que na opinião dos entrevistados têm contribuído para um certo <i>mal-estar</i> no sector do ensino;</p> <p>-Saber se os professores dão importância aos processos emotivos ou relacionais no seu trabalho quotidiano.</p>	<p>3.1. Que factores têm contribuído para a sua satisfação profissional? Porquê? E para a sua insatisfação profissional? Porquê?</p> <p>3.2. Tudo o que faz actualmente na escola tem a ver directamente com o seu trabalho enquanto professor? Porquê? Por que não?</p> <p>3.3. Que condições (psicológicas e sociais ou outras em que exerce a profissão docente) condicionam a sua identidade e auto-estima? Porquê? Quais são as dimensões do ensino que têm sido mais promovidas nos últimos tempos, com as recentes mudanças ocorridas? E que dimensões têm sido</p>	<p>-Pretende-se que os professores refiram alguns factores ou momentos particulares de significado pessoal ou profissional na sua vida e na sua carreira, que mais contribuíram para alterar as suas percepções em relação à escola actual.</p>

<p>IV</p> <p>Experiências mais marcantes no seu percurso profissional</p>	<p>-Compreender até que ponto a vivência de determinadas experiências conduziram a alterações nos processos identitários dos docentes participantes;</p>	<p>afectadas ou ameaçadas? Em que medida? Porquê?</p> <p>4.1. Pode referir algumas pessoas, experiências, vivências, momentos, episódios, acontecimentos, no decurso da sua vida pessoal e profissional como professor (a) que o (a) tenham marcado (a) de modo especial na sua maneira de viver e estar na profissão? Em que fase ocorreram e quais os seus efeitos?</p> <p>5.1. Como descreve a escola enquanto local de trabalho? Alterou a forma como a via/vê? Se sim, quando e porquê? Que mudanças têm</p>	<p>-Tomar consciência que em cada percurso profissional existem experiências e vivências formais e informais que concorrem para a revisão contínua da identidade profissional. Estas alterações repercutem-se na (re) construção emancipadora da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade do conhecimento.</p>
<p>V</p> <p>Visão de escola e de ensino com implicações na construção das identidades profissionais.</p>			

<p style="text-align: center;">VI</p> <p style="text-align: center;">Ser professor hoje.</p>	<p>-Compreender o modo como encaram a escola como uma instituição/organização social, aprendente, autónoma e integrada no tecido social levando a uma revisão/mudança da identidade e profissionalidade docentes.</p> <p>- Compreender que a identidade do professor deve ajustar-se às qualidades dos contextos de trabalho;</p> <p>- Analisar os factores que têm contribuído para a mudança da identidade profissional.</p> <p>-Compreender a necessidade de alterar a minha identidade e competências</p>	<p>afectado a escola? A que nível? Em que medida essa mudança tem afectado o seu trabalho?</p> <p>6.1. Que factores têm contribuído para a formação e reconstrução da sua identidade enquanto professor (a)? Internas, externas?</p> <p>6.2. A seu ver, que qualidades profissionais devem fazer parte do perfil identitário do professor? Porquê?</p> <p>6.3. Até que ponto sente necessidade de alterar a sua prática lectiva em função dos novos contextos escolares? Porquê?</p> <p>6.4. Aquilo que é hoje enquanto docente, aproxima-se daquilo que pensava vir a ser em termos</p>	<p>-Tentar perceber que dinâmicas identitárias docentes e que mecanismos escolares são necessárias (os) para responder ao meio social.</p>
--	---	--	--

	<p>curriculares em função dos novos contextos escolares;</p> <p>- Conhecer as expectativas dos entrevistados relativamente ao futuro.</p>	<p>profissionais?</p> <p>Justifique a sua resposta.</p> <p>6.5. Como vê as mudanças que se vão operando no ensino e no desenvolvimento da sua identidade profissional? Justifique.</p> <p>6.6. Que recomendações, sugestões daria a um candidato a professor/futuro professor?</p>	
--	---	--	--

Protocolo de investigação

Esta investigação tem como principal enfoque auscultar, mediante entrevista, dois grupos de professores, cada grupo com três elementos, no sentido de se averiguar a percepção que os mesmos têm da profissão docente em contexto (s) de globalização.

Inserir-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, a realizar na Universidade do Minho. O objectivo consiste em realizar um estudo, de natureza qualitativa, sobre a forma como ***“os professores do 3º ciclo e do ensino secundário se vêem enquanto profissionais e como encaram a profissão docente no contexto actual”***.

Principais objectivos norteadores:

- Compreender o modo como um determinado grupo de professores do terceiro ciclo e do ensino secundário vive e sente a sua profissão em contexto (s) de mudança/globalização;
- Perceber as dinâmicas identitárias de um grupo de professores face aos desafios e exigências que se colocam aos docentes no complexo contexto actual;
- Compreender as dimensões estruturantes mais valorizadas pelos participantes no seu quotidiano escolar;
- Reflectir sobre a necessidade da escola se tornar um espaço dialógico de (re) construção de identidades, aberta ao meio, relacionada com a comunidade, obviando o desenvolvimento do aluno segundo uma perspectiva holística;

As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida, se assim entender, toda a informação recolhida, bem como a sua análise.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados determinados excertos. Por razões de ética profissional, asseguramos o carácter confidencial dos professores intervenientes, dos dados recolhidos e da escola.

Entrevista número: 4 de 9 de Fevereiro de 2010

Professores: A, B, C

. Em teu entender que motivações te levaram a escolher a profissão de professor(a)? Porquê?

A: Eu trabalho há praticamente 28 anos, sou professora de Filosofia. A minha vocação pelo ensino tem uma raiz muito familiar. A minha avó e a minha mãe eram professoras, o meu pai também tinha uma ocupação muito ligada ao serviço social, enfim, profissões muito ligadas às funções sociais. Assim, fui criada num contexto muito social, ligada à aprendizagem. Assistia a algumas aulas que a minha mãe, ajudava-a, e desde pequena comecei a ver a importância que realmente tem o ensino e a aprendizagem e que efectivamente só um povo culto e esclarecido consegue progredir. Para mim a educação e a saúde são áreas basilares num povo.

B: Eu lecciono há cerca de 7 anos e pelo contrário, eu não tenho raízes ligadas ao ensino. Decidi ir para o ensino por gosto, vocação e vontade de ensinar. Comecei numa altura já difícil devido às grandes mudanças sociais, o aluno de hoje é um aluno difícil, mas resolvi ir à luta.

C: Eu sou professor de matemática, há 17 anos. O que mais me levou a escolher a profissão de professor, foi o facto de gostar de me relacionar socialmente, gostar de conduzir o outro à aprendizagem. Sempre gostei de brincar com os números com os meus amigos e de conviver. Quando andava no ensino secundário e na altura em que tive de decidir o meu futuro, sentia que gostava de contribuir para que o meu país evoluísse a nível de conhecimentos, cultura. Os meus professores tinham uma certa autoridade, eram muito respeitados, hoje em dia já não é assim.

. Será que hoje em dia essas motivações ainda se mantêm? Porquê?

Mas não é assim, porquê? C: Olha, não é assim, porque agora o professor não é respeitado como era antigamente. Eu, por enquanto, não tive casos graves de alunos que me faltaram ao respeito, mas já tive alguns atritos com alguns alunos e estes eram sempre mais protegidos que eu. Por isso, as minhas motivações de agora não são as mesmas de outrora. Sinto que tenho pouca autoridade, eu quero ter essa autoridade, mas criou-se na sociedade a ideia que o

professor é apenas um “amigo mais velho” que o aluno, que vem à escola, passa um bocado de tempo connosco, ensina algumas coisas, mas sobretudo conversa, dá pouco trabalho..., e nós (alunos) sabemos que passamos. Tem que chegar um governo com coragem para devolver na realidade a autoridade ao professor; as escolas têm que ser melhoradas a nível de espaço e de equipamento; as turmas são muito grandes, enfim, penso que vamos no caminho errado.

A: Eu mantenho essa motivação. Se trabalho com alunos do ensino secundário, eu tenho de leccionar em função desse contexto, não lecciono apenas conteúdos programáticos, penso que é muito importante terem conta a formação integral do ser humano como pessoa e aqui é essencial a perspectiva construtivista do aluno, ensinar valores, para além dos conhecimentos científicos.

B: A minha colega e eu somos de tempos diferentes. Confesso que já ponderei o abandono do ensino, tentar arranjar outra saída, mas... há sempre alguns alunos que me dão dando algum alento, alguma motivação. Mas de facto, no ano de estágio, apesar de ser um ano muito trabalhoso é tudo mais “bonito”, mas depois vem o *choque com a realidade*. Neste momento temos um sistema de ensino bastante penalizador para o professor e bastante facilitador para o aluno, ora esta situação gera facilitismos e perda de autoridade por parte do professor.

. Que imagem tem de si enquanto profissional do ensino? Como a justifica?

A: Tenho uma auto-imagem positiva. Tento manter uma relação equilibrada com os alunos, actuando de forma justa e equilibrada.

B: Penso que cumpro com os meus deveres profissionais.

Mas cumpres em que sentido? Olha, procuro cumprir os conteúdos programáticos que a minha disciplina contempla, sem esquecer o lado social e formativo do aluno, a nível de valores. Por vezes, pretendia ser um pouco mais rigorosa e exigente, mas não posso, senão os alunos não acompanham, queixam-se e a culpa é sempre dos professores.

C: Procuro manter um bom auto-conceito de professor, sinto que nem sempre consigo...muita incerteza e insegurança. Os alunos hoje em dia são bastante indisciplinados, irrequietos. Com frequência realizo actividades, mas os alunos nem sempre têm vontade de participar nelas. Sinceramente, receio pelo futuro. Cada vez mais, vejo que os alunos não sentem gosto pela aprendizagem e para mim o conhecimento não pode nem deve ser subalternizado. Penso que a escola tem de se centrar na aprendizagem, embora também devam haver actividades e *ludicidade*, mas o principal é a aprendizagem, para isso é que ela foi feita.

. A imagem social transmitida pelos meios de comunicação social tem afectado o vosso auto-conceito de professor? Explique as razões.

A: O que os meios de comunicação dizem, a mim não me afectam nada. Penso que quando temos um auto-conceito e uma auto-estima elevadas, não nos deixamos abalar facilmente. Os meios de comunicação valem o que valem, mas sinto que os alunos nos respeitam. Mas contudo, não estou contente com o que dizem os meios de comunicação social.

B: Mantenho o meu auto-conceito independentemente do que dizem os meios de comunicação social, mas confesso que não fico indiferente. Sinto que em tempos recentes fomos muito mal tratados, bem...

Mas sentes-te mal tratado em quê? Em muitas coisas. Estatuto da carreira docente. Mas pior que isso, é que os alunos, os pais dos alunos, enfim toda a sociedade, ouvem esses comentários, e isso tem impacto na forma como o aluno vê o professor. O pior que pode haver para um país, é haver uma dada classe profissional a trabalhar contrariada e sendo atacada na sua dignidade profissional.

C: Sabemos que os meios de comunicação têm um peso enorme na formação da opinião pública. Mas o meu auto-conceito, a forma como eu sou e trabalho, não é afectada pelos meios de comunicação. Nos últimos tempos temos sido injustamente mal tratados, mas aí temos de ser fortes, eu procuro ser forte, marcar a minha posição, fazer ver que tenho uma função a desempenhar, mas não é fácil. Agora, claro que muitos alunos, os pais, vão mais atrás do que diz o governo, a televisão, a rádio..., mas tento seguir o meu caminho.

. Factores que têm contribuído para a sua satisfação ou insatisfação profissional?

Se estão contentes com o que fazem e porquê.

A: Para mim a turma e os seus alunos constituem para mim um desafio, sinto-me satisfeita quando sinto que os alunos evoluem a nível de conhecimentos e de valores e atitudes; quando me mandam algum e-mail, ou alguma mensagem. São pequenos contributos que valem muito. Insatisfação, prende-se muito com a falta de condições físicas: espaço e recursos técnicos. Quando alguns colegas precisam de nós procuram-nos, quando não precisam, ignoram-nos. Essas clivagens a nível de relacionamento social, prejudicam o ambiente.

A minha principal satisfação vem dos alunos. Eu tenho pouca experiência lectiva, mas gosto de sentir que nos alunos que eu tive e tenho, há algo neles que foi de mim.

B: A minha insatisfação, é ter pouco tempo para reflectir, ter alunos mal comportados, mas protegidos pelo sistema; ver alunos a passar sem merecerem, mas a lei quase que obriga o professor a passar o aluno; ser mal remunerada para o trabalho que faço.

C: A minha principal insatisfação, tem a ver com o facto de o ensino estar a seguir um caminho com o qual eu não concordo. Facilitismos exacerbados não levam a lado nenhum. Os tempos evoluem, mas o aluno tem de voltar a sentir e a ver a escola como um local de aprendizagem, e no presente não acontece isso. Já aconteceu preparar bons materiais para trabalhar na aula e os alunos desinteressarem-se e alguns até dizem. “eu sei que passo na mesma; o governo não quer que os alunos reprovem; vou com os meus pais para o estrangeiro, se quiser vou para um colégio e lá tiro notas altas com pouco trabalho...”, custa ouvir isto, mas é assim.

A minha insatisfação é ter alguns alunos que trabalham ou trabalhavam quando eram meus alunos; que respondem aos meus *e-mails*; que passam por mim na rua e me reconhecem e cumprimentam; que valorizam o meu trabalho

. Será que tudo o que o professor faz actualmente na escola tem directamente a ver com o seu trabalho enquanto professor?

A: Temos o cumprimento dos programas, a oferta curricular da escola, mas eu também não esqueço a educação social, educação para a cidadania, na linha de Paulo Freire. A escola tem também uma função social e ética.

B: Eu não vou muito na linha da colega. Entendo que hoje em dia o professor tem trabalho em demasia, eu sou novo mas sinto isso. Eu recebi formação para ensinar Geografia. Não tenho formação para ser psicóloga, psiquiatra, socióloga, assistente social ou tarefeiro... o professor não pode ser um “faz tudo”...às vezes, não sei muito bem qual é a minha principal função..., eu penso que é ensinar, mas muitas vezes não sinto isso... A escola não pode responder a tudo...

C: Para mim, metade ou mais do trabalho que faço na escola, não tem muito a ver com o trabalho do ensino para o qual eu estudei e me formei. É absurdo dar aulas de substituição, isto é uma fonte de grande desmotivação para os alunos. Eu sou de matemática, já me aconteceu ir substituir o colega de educação física, isto é brincar com o ensino. Fazemos as matrículas; tratamos do subsídio; encaminhamos alunos para o psicólogo, para o médico ou para a segurança social, solicitamos livros para os alunos, enfim, muita coisa, e em muitos casos descure-se o principal que é o aluno e a sua aprendizagem.

. As condições sociais e psicológicas em que exerce a profissão condicionam a sua identidade e auto-estima? Porquê?

A: Sinto-me cansada, desgastada e eu também tenho família...para cuidar. A sociedade é muito exigente e cobra demais ao professor.

B: Ser professora actualmente é uma profissão de risco, sujeita a uma grande instabilidade. Temos que mudar em função da sociedade e não é fácil, os ventos da globalização são difíceis.

C: Condições sociais e psicológicas difíceis e muito instáveis. Mas porquê? Bem, eu digo que não é fácil ser professor. As políticas governamentais para o ensino, devem mudar, no sentido de devolver à escola a sua principal função que é ser local de aprendizagem. Para colmatar um pouco essas condições sociais difíceis, tento cultivar a aprendizagem partilhada, em conjunto, um ensino mais para o fazer, mais prático, porque os alunos gostam pouco de reflectir.

. Pode referir alguns acontecimentos, momentos, episódios, experiências, pessoas que no decurso da sua vida pessoal e profissional como professor o (a) tenham marcado de modo especial na sua maneira de ver e estar na profissão? Em que fase ocorreram e quais os seus efeitos?

A: Tive uma experiência negativa pouco tempo depois de eu estar em Portugal, um aluno que me descriminou pelo facto de eu ser brasileira e por essa razão estaria em Portugal a tirar o lugar a algum português. Mas ao fim de um mês, estava meu amigo, e viu de facto que as culturas devem abrir-se.

Às vezes do conflito pode surgir uma boa relação.

A boa experiência veio de uma turma fabulosa que trabalhava muito, tive lá alunos que tiveram 19 e 20 valores no 12º ano a Psicologia. Um dia marquei com esses alunos uma aula para tirar dúvida e nessa aula os alunos ofereceram-me uma pequena árvore, com um *cd* com músicas gravadas pelos próprios alunos, com algumas dedicatórias. Para mim foi uma experiência muito gratificante.

B: Tenho boas experiências, sempre que os alunos reconhecem o meu trabalho e me respeitam. Tive uma má experiência. Houve um aluno que foi mal-educado comigo. Registei o acontecimento por escrito. Comuniquei ao director de turma, este comunicou ao conselho executivo, mas ficou tudo na mesma. Este clima de impunidade não pode continuar..., o professor para ser autêntico e para manter essas sua autenticidade tem de se sentir não beneficiado mas protegido pelo sistema.

C: Como aluno tive professores que me marcaram pela positiva, pela sua presença e carisma. Para mim, foram tipo modelos profissionais.

Um acontecimento negativo foi o facto de um colega meu ter sido agredido numa escola e essa escola não ter feito nada de especial para que o aluno fosse castigado. Ai de facto eu senti, que ser professor não é nada fácil e quando as famílias não cumprem a sua função, é tudo mais difícil.

. Factores que têm contribuído para a formação e reconstrução da sua identidade enquanto professor(a)?

A: Sinto que tenho de adoptar estratégias mais activas, práticas de grupo para motivar mais os alunos e eu utilizo-as. Como professora sinto que tenho de praticar um ensino mais interactivo para dar ao aluno um melhor desenvolvimento cognitivo. O incremento das novas tecnologias, também alterou a minha prática lectiva e maneira de ser professor. Penso que tenho de alterar ou adaptar a minha função docente em função do contexto social e dos alunos.

B: Os alunos são diferentes, sinto que tenho de me adaptar. Mas adaptares-te em quê? Eu utilizo muito mais as novas tecnologias, sou mais interactiva com os alunos. Uma experiência positiva foi a minha participação numa acção de formação sobre o desenvolvimento dos valores e social dos alunos. Gostei dessa acção de formação, foi uma comunicação de um professor, que me ajudaram a ver melhor o lado interactivo e valorativo do aluno.

C: Concordo com o que foi dito. Vivemos num contexto de sociedade educativa, em que temos de aprender de forma contínua. Quero ser autoritário, mas não quero cair no autoritarismo, ser compreensivo, aberto aos alunos e ajuda-los na resolução dos seus problemas.

. Na vossa opinião que qualidades profissionais devem fazer parte do perfil identitário do professor? Porquê?

A: O professor deve ser autónomo, comunicar saberes num clima de partilha com os alunos e também com os colegas. O conhecimento só tem valor quando é partilhado. Penso que a partilha de saberes, de experiências contribui para o reforço do perfil identitário de cada professor e mesmo do espírito de classe profissional. Abertura ao outro é essencial para um melhor relacionamento com os alunos.

B: O professor tem de ser tolerante, aberto, solidário, ter espírito de colaboração e de partilha.

C: Eu nas minhas aulas e na minha vida profissional procuro manter um ponto de equilíbrio com os alunos e com todos. Tento motivar os alunos para a aprendizagem, algumas aulas podem ser

mais teóricas, mas em muitas ocasiões procuro conciliar os conteúdos programáticos com as novas tecnologias.

. Até que ponto sente necessidade de alterar a sua prática lectiva em função dos novos contextos escolares? Porquê?

A: Os alunos estão muito ligados às novas tecnologias. Temos que ser capazes de colocar o *saber pensar* dentro das próprias tecnologias, conciliar as tecnologias com o rigor do conhecimento. Se decido passar um filme para os alunos verem, eu tenho de estabelecer um roteiro ou relatório de análise do mesmo filme, só assim é que eles crescem autonomamente.

B: Concorro. As novas tecnologias são importantes. Tenho que estar mais próxima dos alunos. Penso que é importante saber ouvir os alunos, escutar os seus problemas, interagir com eles. Antigamente o ensino era muito mais individualizado, agora cada vez mais a turma tem de ser uma comunidade de aprendentes.

C: Para mim ensinar é fazer o outro aprender. Para o motivar e muitas vezes não se consegue, tenho de ir ao seu encontro, com metodologias de trabalho que eles gostam, mais práticas, levando-os a fazer e a construir.

. Será que a escola é apenas local de aprendizagem ou também é local de formação cidadã, de atitudes, valores dos alunos?

B: A escola tem de ser muito humana, de contribuir para a formação do aluno a nível de valores e o próprio aluno tem de ser envolvido nessa aprendizagem.

C: A escola também deve preparar para a vida, preparar os alunos ética e moralmente.

A: Eu noto que os nossos alunos têm facilmente acesso a muita informação. Eu procuro chegar aos alunos inculcando-lhes valores, normas de actuação, regras sociais e de conduta, mas claro que o mais importante é sempre o conhecimento.

. Aquilo que são hoje como professores, aproxima-se daquilo que pensava vir a ser em termos profissionais? Justifique a sua resposta.

A: Nunca pensei muito nisso, penso mais no presente. Temos que viver em função do presente e o presente é o que eu vou construindo.

C: No meu caso, o que eu sou agora como professor, não se aproxima muito do que eu tinha em mente. Preciso de reflectir, penso que seria bom realizar trabalhos de natureza investigadora e colaborativa, mas não tenho tempo, eu perco muito tempo com trabalhos de natureza administrativa que não têm valor nenhum. Antigamente, ainda enquanto aluno, pensava que nas escolas haveria espaços para reflexão, grupos de

trabalho para resolver assuntos da escola, como as dificuldades cognitivas dos alunos, mas isso na prática não existe e se existe é muito pouco funcional.

B: No meu caso também não se aproxima muito. A escola não pode dar resposta a todas as questões sociais e o professor não pode ser responsabilizado por tudo. Nos últimos tempos criou-se a ideia que os professores trabalhavam pouco, mas não é verdade, eu falo por mim e também por aquilo que vejo nas escolas. Eu trabalho muito, faço muito trabalho burocrático e administrativo que não devia ser da minha responsabilidade. Mas eu tenho de o fazer. Depois não tenho tempo para outras tarefas como: reflectir; partilhar mais o saber e materiais; pesquisar; trabalhar mais em grupo. Podiam ser feitas mais actividades práticas, envolvendo mais os alunos, mas o tempo nem sempre chega.

. Como vê as mudanças que se vão operando no ensino e no desenvolvimento da sua identidade profissional? Justifique.

C: Sinto-me bastante confuso até inseguro, e por vezes como tenho tantos trabalhos diferentes, não sei muito bem qual é a minha função principal. As mudanças sociais tantas e tão rápidas, não me deixam estabilizar profissionalmente e emocionalmente. Quando me estou a adaptar, as coisas mudam...

A: Estou sempre a refazer processos de trabalho, de adaptação às mudanças e assim a minha maneira de ser e trabalhar está constantemente em alteração. A minha identidade de ontem não é igual à de hoje e não será igual à de amanhã. A minha identidade é um processo em constante redefinição.

B: A minha identidade profissional não é a mesma, evoluiu bastante. Já leccionei de forma diferente da que lecciono hoje. Hoje em dia, sou diferente. Sou menos transmissora e mais orientadora da turma para que os alunos aprendam em conjunto. Defendo que a aprendizagem cooperativa, aprofunda a relação entre os alunos e destes com o professor. Tento incentivar a participação dos alunos, aproveitando todas as suas contribuições, levando-os a falar, a debater, aprendendo uns com os outros. Os pais também devem ser muito envolvidos e co-responsabilizados no processo de ensino -aprendizagem. Sinto que é preciso estar mais atenta à sociedade, para melhor informar os alunos. Dar exemplos da sociedade que eles melhor conheçam, do seu centro de interesses.